

KAPITTEL 1

En annen kompetanse? Den norske dosenten i et kriterie- og kompetanseperspektiv

Carl Christian Bachke og Anders Johan W. Andersen

Universitetet i Agder

Abstract: This chapter explores the criteria for promotion to docent (*dosent* in Norwegian), a variant of the professor position. The criteria are based on a different path of qualification to a top academic position where neither a PhD nor a specific number of referee-assessed research articles are required. Four questions are discussed in the chapter: 1) What characterizes the docent position? 2) What kinds of competence does a docent possess? 3) Why do academic institutions need docents? 4) Do the flexible interpretations of the promotion criteria represent challenges? The authors' answers to these questions show that docents are expected to possess a wider repertoire of competences than a professor does. These different skills are valuable assets for the academic institution, but there is still more potential to be realized.

Keywords: docent, competence, qualification criteria, promotion, challenges

Introduksjon

Stillingsbetegnelsen dosent har en lang historie i akademia. Etter at stillingskategorien nærmest opphørte i 1985 gjenoppsto den igjen ved norske universiteter og høyskoler i 2006. Myndighetene åpnet da en ny karrierevei med førstelektor som første steg på veien til dosent som toppstilling. Stilling som dosent blir i dag innvilget kandidater som oppfyller noen

Sitering av denne artikkelen: 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* (Kap. 1, s. 17–33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch1>
Lisens: CC BY 4.0.

gitte kriterier definert av forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006). Disse kriteriene har et tilsynelatende stort tolkningsrom. Hensikten med dette kapitlet er å se nærmere på denne romsligheten, og dermed få et klarere bilde av hva slags kompetanser som dagens norske dosent innehar og kan bidra med inn i det akademiske fellesskap. Ambisjonen er å øke bevisstheten og respekten for viktigheten av denne kompetansen i norske universiteter og høyskoler.

Vi argumenterer samtidig for at dosentkompetansen må utvikles og gis et klarere innhold og mandat. Kapitlet beskriver hva en dosent er ut fra gjeldende forskrift, og antyder hvilke utfordringer forskriftens tolkningsrom skaper for søknadsskriveren, sakkyndige utvalg og faglig ledelse. Vi reflekterer over hva slags kompetanse dosentene bringer med til det akademiske fellesskap, og drøfter hvorfor academia trenger denne dosentkompetansen. I likhet med de andre bidragene i boken er også dette kapitlet skrevet ut fra en kompetansepositiv vinkling, altså et ønske om å løfte frem dosentenes kompetanse som en positiv berikelse for academia, og ut fra et ønske om å vise de enda uutnyttede mulighetene som gjemmer seg bak en dosenttittel.

Hva er en dosent?

Dosent er tittelen på en vitenskapelig stilling i norske institusjoner for høyere utdanning. I Norge har tittelen hatt ulike betydninger og status gjennom historien, og rollen har vært tillagt varierende faglige oppgaver. Internasjonalt preges rollen av forskjeller med hensyn til ansvar og oppgaver, og dermed hvor den plasseres i den vitenskapelige stillingsstrukturen.¹ Så langt vi har kunnet finne ut, er det kun Norge som tilskriver dosentene toppstillingstatus på linje med professorene i de europeiske landene. Denne sidestillingen følger av forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger slik den ble utformet i 2006. Forskriften har senere blitt revidert flere ganger, foreløpig siste gang i 2019.

1 Dosentenes rolle i et historisk og samtidsperspektiv blir utdypet i kapittel 2 i denne boken.

Med unntak av denne forskriften mangler det institusjonsover-
gripende beskrivelser av hvilke oppgaver man forventes å ivareta som
dosent i Norge. En mulig tilnærming kan være å studere den eksem-
pelpraksis som forgjengere i stillingen gir tilgang til (Svenkerud &
Ulvestad, 2020). I denne sammenhengen velger vi å utforske mer i detalj
hvilke kvalifikasjoner som kreves av en dosent i henhold til kravene i
forskriften. I §1–3 presenteres kriterier for ansettelse i stilling som dosent
på følgende måte:

Rammetekst 1. Kriterier for ansettelse i stilling som dosent. Fra forskrift om an-
settelse og opprykk (2006).

(1)

- a) Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på høyt nivå rettet mot yrkesfeltet
- b) Dokumentert omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet av høy kvalitet
- c) I tillegg høye kvalifikasjoner innenfor ett eller flere av følgende områder:
 - Ledelse av forsknings- og utviklingsprosjekt
 - Tverrfaglig samarbeid og nettverksbygging
 - Omfattende samarbeid med nærings- og samfunnsliv for utvikling av studietilbud og forsknings- og utviklingsvirksomhet
 - Omfattende samarbeid med kulturlivet for utvikling av studietilbud og forsknings- og utviklingsvirksomhet
 - Yrkeserfaring av særskilt karakter og relevans fra nærings- og samfunnsliv
 - Yrkeserfaring av særskilt karakter og relevans fra kulturlivet
 - Oppbygging av vitenskapelige samlinger

og

- (2) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning

Til sammenligning stilles det følgende kriterier for ansettelse i stilling som professor (§1–2):

Rammetekst 2. Kriterier for ansettelse i stilling som professor. Fra forskrift om ansettelse og opprykk (2006).

(1) Vitenskapelig nivå i samsvar med etablerte internasjonale eller nasjonale standarder

eller

(2) Omfattende kunstnerisk virksomhet på høyeste nivå etter internasjonal standard og relevant bredde og fordypning i faget eller disiplinen på høyeste nivå

og

(3) I tillegg til de krav til grunnleggende kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå som er gitt til stilling som førsteamanuensis, skal det dokumenteres:

- Kvalitetsutvikling i egen undervisning og veiledning over tid
- Bred erfaring med veiledning fortrinnsvis på master/ph.d.- nivå
- Deltakelse i utvikling av utdanningskvalitet i fagfellesskap.

(4) For ansatte ved universitetsmuseer kan institusjonen bestemme at museal formidlingskompetanse skal erstatte utdanningsfaglig kompetanse. For de som ansettes, men ikke for de som gis opprykk, på grunnlag av utøvende kunstnerisk kompetanse, kan kunstnerisk formidlingskompetanse erstatte utdanningsfaglig kompetanse. Institusjonen kan fastsette krav til utdanningsfaglig kompetanse som må erverves etter ansettelsen. Institusjonen fastsetter også kriterier for vurdering og dokumentasjon av kunstnerisk- og museal formidlingskompetanse.

Hvis vi sammenligner de to tekstene, så ser vi kravene til praktisk-pedagogisk kompetanse er mer spesifisert for professorene enn for dosentene. Fram til 2019 var formuleringen §1–3 pkt. 2 felles for både professorer og dosenter. Endringen kan forstås på bakgrunn av vektleggingen av undervisningskompetanse slik det framkommer i stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). For dosenter stilles det imidlertid krav om at kandidaten har gjennomført

dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på høyt nivå rettet mot yrkesfeltet. Det skal altså være en retning på arbeidet som kan betegnes som praksisrelevant. Dette synes å fremtre som et særpreg, og dermed kanskje også et forventet arbeidsfelt.

I *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til dosent etter kompetanse* utgitt av Universitets og høyskolerådet (UHR) i 2007 blir denne praksisorienteringen vektlagt. UHR understreker at det grunnleggende kravet for å kunne tilkjennes dosentkompetanse er omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på høyeste nivå rettet mot yrkesfeltet. I et forsøk på å klargjøre forskjellene mellom professor og dosentkompetanse skriver de følgende:

I den tradisjonelle professorkompetansen, er det først og fremst den beskrivende, analytiskreflekterende og teoretiserende kompetansen som teller. Det er også dette 'utenfrablikket' doktorgraden legger opp til – selv om det er gode eksempler på doktorgrader utviklet fra et praktisk (praksis-innenfra) ståsted. For dosenten vil utøverkompetansen være sentral, kombinert med kompetanse i å utvikle og håndtere komplekse yrkes- og profesjonsfelt, og også analyse- og refleksjonskompetanse (utenfrablikket). (s. 1)

Rettetheten mot yrkesfeltet og praksis synes innskrevet i dosentkompetansen, og fremstår følgelig som et særskilt ansvars- og arbeidsområde for en dosent. Samtidig krever også forskriften at en dosent har dokumentert omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet av høy kvalitet. Dette skiller seg også fra kravene til en professor. Dette gir stillingen en særlig innretning mot pedagogikk og utdanningsforskning i bred forstand, og dosenter vil på denne måten inneha en nøkkelkompetanse i utviklingen av fremragende og fremtidsrettede utdanninger. Kravene til en dosent kan gi kraft til en forståelse av forskningsbasert undervisning som en praksis det forskes systematisk på, og gi styrke til betydningen av en forskningsorientering i arbeidet med studiekvalitet innen høyere utdanning.

Ved bedømming av dosentkandidater kan det imidlertid av og til se ut som om sakkyndig utvalg ser hen til bedømmelser av professorsøknader, og med det legger avgjørende vekt på kvaliteten på fagfellevurderte vitenskapelige publikasjoner (se også kapittel 15). Dette kan handle om

at dosentkandidatene er få i antall, og at brorparten av bedømmerne er professorer. Mange sakkyndige utvalgsmedlemmer har følgende solid erfaring med bruk av professorkriteriene, og tilsvarende lite erfaring med dosentkriteriene. En konsekvens av dette er at man i mange tilfeller finner høy grad av overlapping mellom dosenters og professorers kompetanseprofil. En slik fortolkningspraksis benytter etter vår oppfatning ikke mulighetene som ligger i forskriften. Praksisen kan begrense tilgangen på breddekompetanse blant dosenter, og redusere mulighetene for utviklingen av en annen vitenskapelig kompetanse i akademia.²

I den foreløpig siste revisjonen av forskrift om ansettelse og opprykk i 2019 ble kompetansekravene for ansettelse i stilling som professor utdypet, og det ble stilt tydeligere krav til professorers kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høgskolenivå (jf. §1–2). Denne forskriftsendringen førte til skjerpede krav til pedagogisk kompetanse for professorene, og var på mange måter i tråd med signalene fra den siste kvalitetsreformen i høyere utdanning, stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her varslet regjeringen en skjerpet oppmerksomhet overfor undervisningskompetansen i sektoren. Endringene førte til at kravene for å bli professor ble mer like kravene for å bli dosent. Siden denne fortolkningspraksisen bidrar til å definere stillingenes innhold, er graden av likhet kanskje mer forståelig enn graden av forskjellighet. Da de nye kravene til pedagogisk kompetanse hos professorene foreløpig har hatt så kort virketid, er det for tidlig å si om konsekvensen vil bli større likhet. Imidlertid ser vi for oss at det vil fortsatt vil være forskjeller å spore. Etter vår oppfatning kreves det at en dosent har pedagogiske arbeider som en mer vesentlig del av sin søknad, og dermed har en større forventning til å drive genuint fagdidaktisk utviklingsarbeid i sin stilling. Samtidig kunne det vært mulig å forvente en forskjell, siden myndighetene har utviklet to mulige karriereveier med ulik kompetanseportefølje til faglige toppstillinger i norske universiteter og høgskoler. Det er nærliggende å tolke en slik deling ut fra en forventning om ulik kompetanseprofil, og tilsvarende ulike bidrag til utviklingen av en annen, mer yrkesrettet akademisk kompetanse.

2 En mer utførlig drøftelse av arbeidet i de sakkyndige utvalg finnes i kapittel 15.

Hva er dosentenes kompetanse?

Stillingsstrukturen i akademia deles inn i nye og til dels uklart definerte karriereveier. Et forsvar for formelle og rimelig ritualiserte opplegg for å utdanne kandidater med tradisjonell toppkompetanse kan sees som en motreaksjon til denne uklarheten. Karriereveien mot professor er et slikt eksempel på en tradisjonell karrierevei (jf. stipendiat, postdoktor), mens karriereveien mot dosent er det foreløpig ikke. Man får dermed et paradoks i akademiske kretser: Man ønsker en mangfoldig kompetanse, samtidig som mangfoldigheten skal tilpasses det som kjennetegner en etablert kompetansevei.

Denne dobbeltheten skaper spenninger av flere grunner. De som følger et annerledes spor, vil kanskje ikke få sitt arbeid fullt ut sett eller anerkjent ut fra tradisjonsbundne krav. Det kan være vanskelig å forstå eller fortolke regler for opprykk som egentlig er tiltenkt og tilpasset en annen stilling. Et høyere antall toppstillinger kan også risikere å føre til en kamp om begrensede ressurser. Dessuten kan det bli strid om hva som er gyldig vitenskapelig kunnskap, og derved hva slags vitenskapelig kompetanse som skal ha forrang i akademia. De som har sittet med monopol på toppstillingene kan også føle seg truet av at det kommer inn nye kandidater med annerledes kompetanse. Dosentstillingen er berørt av slike spørsmål, og av at det til tider har vært strid om den. I noen grad vil stridsspørsmål av denne art bli nevnt i denne antologien (kapittel 2, 3, 4, 15 og 16), men det er ikke et hovedanliggende.

For å utforske dosentkompetansen nærmere vil vi analysere kompetansebegrepet, og bruke dette til å se nærmere på opprykkskriteriene. Ludvigsen-utvalget definerte kompetanse slik:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er alle forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte anvende ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng. (NOU 2015: 8, s. 14)

NOU-en er myntet på elever og deres fremtidige kompetansebehov, og løfter frem et ordrikt og omfattende kompetansebegrep som også

inkluderer verdier og etiske vurderinger. Nå er det ikke bare elever i grunn- og videregående skole som vil trenge bred kompetanse. Næringslivet har også behov for kandidater fra våre høyere læresteder med mangfoldig kompetanse. Lai (2013) hevder at man de siste 20 årene i økende grad har forstått kompetansens betydning for verdiskaping, og at 25–40 % av arbeidsstokken ikke får utnyttet sin kompetanse. Det betyr at mange arbeidsgivere ikke er beredt til å møte morgendagens oppgaver og krav offensivt. Lai peker også på at kompetansebegrepet er forbundet med uklårheter, og lister opp noen av dikotomiene formell – uformell; eksplisitt – implisitt (taus); teoretisk – praktisk; personlig/individuell – generisk. De utfordringene og potensielle konfliktene som ligger i dette, kan også kjennes igjen i akademias profesjonsutdanninger.

Som akademisk fagpersonale er det visse oppgaver som skal ivaretas. I bokens kapittel 5 tar Roar C. Pettersen utgangspunkt i Boyers (1990) beskrivelser av fire typer «scholarship» som henspiller på betydninger av kunnskap og lærdom. I tabell 1 tolker vi disse beskrivelsene i lys av kriteriene for dosentopprykk. Riktignok presser vi muligens Boyers typologi noe i forhold til kriteriene. Samtidig vil vi påstå at det er en rimelig overlapping. Boyers inndeling markerer et hovedskille mellom kunnskapsutvikling (den første) og kunnskapsanvendelse (de tre siste) slik vi forstår begrepene. Hvis vi har det som premiss, vil dosentene være praksisnære både i sin forskning, og i sin bruk, eller anvendelse, av resultatene (jf. fra praksis til praksis-utsagnet).

Tabell 1 Dosentkriterier sett i lys av kompetansekrav (se figur 1) til vitenskapelig personell (basert på Boyer, 1990)

Boyers «scholarships»	Opprykkskriterier for dosent	Kommentarer
The Scholarship of Discovery	1a) Omfattende forskningsarbeid og utviklingsarbeid (mot yrkesfeltet)	Teoriutvikling
The Scholarship of Application	1c) 1-7: (mot yrkesfeltet)	Fra praksis til praksis
The Scholarship of Integration	1c) 1-7: (mot yrkesfeltet)	
The Scholarship of Teaching and Learning	1b) Omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet + 2) praktisk-pedagogisk virksomhet	Utvikling av studier, formidlingsmåter og praktisk opplæring

Lais og Boyers perspektiver på kompetanse viser en rimelig klar sammenheng mellom samfunnets behov for effektive og verdiskapende virksomheter, og akademias behov for å frembringe relevant kunnskap og kompetente kandidater. Professorene vil kunne være den ekspertisen som særlig ivaretar kunnskapsutviklingen. Dosentene bør i lys av kriteriene være fortroppen for kunnskapsanvendelsen i yrkesfeltet. I kolonne to i tabell 1 har vi nevnt «mot yrkesfeltet» tre ganger. Vår tolkning underbygger altså kravet til kompetansebredde, og ved det gjøres dosenten til toppstillingenes «potet». I lys av disse kompetansebetraktningene blir dosenten særlig ansvarlig for praksisnær forskning og bruk av kunnskapen i yrkesfeltet.

Utviklingsarbeid er en del av kunnskapsutviklingen, og medfører at dosenter engasjeres til innsats på det området vi ovenfor utpekte til professorenes domene. Denne overlappingen synes uunngåelig, for begrepet «utviklingsarbeid» nevnes hele fem ganger i kriteriene. Derfor kan det hevdes at utviklingsarbeid bør være dosentens kjernekompetanseområde. At professorer kan drive med lignende kunnskapsutvikling behøver ikke oppfattes som noe som skaper vanskeligheter i akademias samfunnsoppdrag: forskningsmandatet. Tvert om kan de to stillingsgruppene gjensidig skjerpe hverandre til kvalitet på utviklingsarbeidet, og gjennom fornuftig samarbeid nå lenger enn en stillingsgruppe klarer alene (se også bokens etterord).

Likevel kan utviklingsarbeidet representere noen utfordringer, da det ikke er umiddelbart entydig hva begrepet står for. Bjørke (2013) stiller noen spørsmål som konkretiserer dette:

1. Innebærer utviklingsarbeid å skape ny viten (= vitenskapelig arbeid)?
2. Ved endring av praksis, eller utprøving av ny praksis, skapes da ny kunnskap?
3. Representerer den da eventuelt andre former for vitenskapelig teori enn de allment kjente?

Spørsmålene berører grunnleggende vitenskapsteoretiske forhold. Hva er vitenskapelig? Hva er gyldig kunnskap? Hva er forholdet mellom teori og praksis i forskningsprosessuell sammenheng? Bjørke gir ikke klare svar

på spørsmålene. Vi gjør heller ikke det, men nøyer oss med å påpeke at spørsmålene bør være viet en tilbakevendende oppmerksomhet av alle som driver med utviklingsarbeid, og dosenter i særdeleshet, da kriteriene så tydelig har gitt dem dette som en sentral oppgave.

Hva er så kompetanse- og utviklingsarbeidsbegrepene som kjennetegner en norsk dosent, sett i lys av kriteriene? Noen stikkord vil være:

1. En dosent er en toppkvalifisert akademisk stilling på høyde med professorer.
2. Kriteriene åpner for at mange slags kvalifikasjoner kan føre til ansettelse som dosent.
3. Stillingen vil som oftest representere stor kompetansebredde.
4. Kompetansen vil ha en innretning mot yrkesliv og -praksis.
5. Utviklingsarbeid er et særlig ansvarsområde for stillingen.

I kapitteloverskriften spør vi om dosenter representerer en annerledes kompetanse. Svaret er nei, om man bare ser på et enkelt kjennetegn. Ser man på stillingsinnholdets mangfold, blir svaret ja, ikke minst fordi kombinasjonsmulighetene er så mange.

Hvorfor trenger vi dosentene?

Trenger academia dosenter? Gitt dagens forskrift er myndighetenes svar på dette ja. I tillegg har tittelen vært i bruk i over hundre år, den brukes i våre naboland, og antallet dosenter er jevnt økende. Spørsmålet har imidlertid nylig vært oppe til debatt (Landsverk, 2018), og en ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet foreslo å pensjonere dosenttittelen (Underdalsutvalget, 2018). Gruppens kjerneargument var at tittelen har liten utbredelse. Ekspertgruppen gikk inn for å opprettholde to karriereveier, men å endre tittel fra dosent til henholdsvis seniorlektor/seniorforsker. Sånn sett oppfatter vi Underdalsutvalget som enige i vår argumentasjon om behovet for mangfoldskompetanse i academia. Statsråden har foreløpig valgt å legge utvalgets forslag på is, og dermed opprettholder styresmaktene sitt ja til dosenttittelen og dens innhold og status. Regjeringens begrunnelser for hvorfor academia har behov for dosenter,

har vi ikke hatt tilgang til. I stedet presenterer vi våre egne fire proargumenter. De overlapper hverandre på noen punkter.

Behovet for mangfoldig kompetanse

En av årsakene til at myndighetene ønsket at høyere læresteder skulle ha to typer toppstillinger, kan være fremveksten av et omfangsrikt kompetansebegrep. Både politikere og byråkrater hekter stadig begrepet kompetanse på andre ord, gjerne i sammenheng med krav eller mål. Behovet for flere typer kompetanse forsterkes også av at universiteter og høyskoler blir stadig større og mer komplekse i sin organisasjon. Dessuten utfordres de på å bli mindre isolerte fra øvrige samfunnsfunksjoner og samfunnslivet generelt. Aktiv deltagelse i nærings- og kulturvirksomhet krever mer enn bare forskerkompetanse. I dette resonnementet finner vi linker til flere av kriteriene i punktet 1c i forskriften. Dette kan også forstås på bakgrunn av at selve forståelsen av kunnskap og vitenskapelighet har blitt utvidet og utfordret de siste 60 årene. I dag er det stor grad av enighet om at det finnes ulike vitenskapstradisjoner med tilhørende metoder for å utvikle kunnskap.

Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas har lenge argumentert for at vitenskapene aldri vil være objektive og nøytrale, men drevet frem av ulike erkjennelsesinteresser. Kunnskapen får med det ulike gyldighetsområder (Nørager, 1985). Slike vitenskapsteoretiske betraktninger innebærer en erkjennelse av at vitenskap og vitenskapelige metoder utvikles og utføres på ulike måter. Følgelig kan det argumenteres for at dette også bør synliggjøres gjennom ulike former for kompetanseutviklingsløp og karriereveier innen academia. Etter vårt skjønn åpner dosentveien for anerkjennelse av flere kunnskapstradisjoner ut fra en forståelse av at kunnskap utvikles på ulike måter, og kan derfor også dokumenteres på forskjellig vis.

Behovet for arbeidsrelevant kompetanse

Samarbeidet mellom høyere utdanning og arbeidsliv er satt på dagsordenen gjennom arbeidet med arbeidsrelevansmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan peke i retning av et behov for praksisnær

forskning hvor funnene raskt kan brukes i arbeidslivet. Noen ganger er det slik at kunnskapen allerede finnes i praktiske, kreative tiltak, og at den bare trenger å bli vurdert av noen med kompetanse på evaluering før den kan spres videre. I henhold til kriteriene i forskriften skal dosenter være skreddersydd for denne type utviklingsarbeid. Sånn sett kan etterspørsel fra praksisfeltene være en pådriver for en annen type forskere, som dosenter. Denne typen etterspørsel kan også ha påvirket kriteriene (1a og 1b).

De treårige profesjonsutdanningene har tradisjonelt hørt til høgskolenes utdanningsportefølje, og særpreges av en nærhet til praksisfeltet og en vekt på varierte undervisnings- og læringsformer. Disse utdanningene har et særpreg som også inviterer til andre forventninger til kompetanse. Det er også her du finner de fleste akademikere med tittelen dosent. De hører hjemme innen eksempelvis pedagogikk, sosialt arbeid, sykepleie og vernepleie. Det er kollegaer som ofte er breddeorientert, og som utvikler innsikt og dybdekunnskap gjennom nysgjerrighet overfor og kunnskap fra ulike fagtradisjoner.

Det er selvfølgelig også behov for andre kunnskaper og kompetanser innen profesjonsutdanningene, men vi trenger et dosentløp for å styrke legitimiteten til de breddeorienterte utdannings- og forskningsfeltene. Dette handler ikke bare om undervisning, og slik sett er tittelen seniorlektor ikke tilstrekkelig treffende. Det handler også om forskning og utviklingsarbeid (Bjørke, 2013), og ikke minst om kravene til samhandlingskompetanse slik det er uttrykt i forskriftens § 1–3. Selv om dosenttittelen per i dag er lite utbredt, har den potensiale til større legitimitet og anerkjennelse både av kompetansen og av annerledesheten.

Behov for flere karriereveier i akademien

De viktigste ressursene innen akademien er menneskene. Kunnskapen, erfaringene og kompetansebredden den enkelte medarbeider besitter og videreutvikler gjennom sitt faglige arbeid, er det som skaper attraktive utdanninger og relevant forskning. For at dette skal lykkes, må man stimulere og verdsette medarbeiderne, ikke bare individuelt, men også via institusjonelle ordninger som bidrar til å opprettholde og styrke

engasjementet hos de ansatte. Dosentløpet som karrierevei til akademisk toppkompetanse er en ordning som kan bidra til å styrke både forskningssarbeid og engasjement.

Noen ser også gevinstene i verdi- og hegemonikamp, og derved at det er to typer toppstillinger. Det vil skjerpe den faglige debatten og drive utviklingen av fag og kunnskap fremover. Akademiske læresteder i alle land har alltid vært preget av det samme som andre institusjoner/organisasjoner, nemlig en fortløpende diskursiv verdi- og maktkamp. Når den franske filosofen Paul Ricoeur taler om å skape hederlige institusjoner, gjør han det med utgangspunkt i den etikk som utkrystalliserer seg i spennet mellom handling og fortelling. Det er i disse spenningsforholdene vi gradvis forhandler oss frem til hvordan vi innretter den uhildete og hederlige institusjon (Hermansen & Rendtorff, 2002). Det er også her institusjonen aktivt fortolker lovgrunnlaget, slik at sammenhengen med virksomhetsmålene blir tydelig. Dette innebærer at verdier og hegemonier brynes mot hverandre i det man kan betegne som maktkampsvariasjoner.

Behov for å øke prestisjen til undervisningskompetanse

Det stilles høye krav til kunnskap og kompetanse i institusjoner for forskning og høyere utdanning. Kravene har også blitt skjerpet de siste årene. Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning trådte i kraft i 2017, og angir kravene som stilles for akkreditering av studietilbud (Studietilsynsforskriften, 2017). Det forventes at fagmiljøet a) har relevant utdanningsfaglig kompetanse, b) driver forskning og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid og faglig utviklingsarbeid og kan vise til dokumenterte resultater med en kvalitet og et omfang som er tilfredsstillende for studietilbudets innhold og nivå, samt c) har relevant og oppdatert kunnskap fra praksisfeltet (jf. § 2–3).

Siden undervisningen angår så mange, en stor prosentandel av hvert årskull, skal man ikke undres over at myndighetene ønsker å gi mer prestisje til undervisningsdelen av faglige ansattes jobb. Dette kan gjøres ved å øke dosentenes status, da pedagogisk utviklingsarbeid er en av deres

hovedoppgaver, jf. kriterium 1b. I resonnementet over kan man ane et press fra studentene om topp kvalitet på undervisningen. Lærestedenes faglige og politiske ledelse må forholde seg til dette.

Det forventes med andre ord at utdanningsinstitusjonene etablerer fagmiljøer med anerkjente og gjerne meritterte undervisere, med fremragende og internasjonalt anerkjente forskere, og med fagfolk med nyere og oppdatert yrkeserfaring. Det forventes at fagmiljøet skal ivareta både bredde og spisskompetanse, og helst være fremragende på alle områder. Dette er en forventning som er utfordrende å imøtekomme på individnivå, og som etter vårt skjønn fordrer en institusjonell tilnærming. Det gjør moderne akademisk arbeid til et lagarbeid, der institusjonen har ansvar for at fagmiljøet totalt sett imøtekommer studietilsynsfor skrifiens krav til kompetanse. Dosenter kan ha en nøkkelrolle i dette.

I sum finner vi altså at kriterienes innhold kan begrunnes i mange forhold: Samfunnets behov for kompetansebredde, arbeidslivets behov for treffende kompetanse, akademias behov for og nytte av flere karriereveier i academia, og det økte søkelyset på undervisningskompetanse. Disse forholdene påvirker hverandre sannsynligvis gjensidig.

Er kriterienes tolkningsrom en utfordring?

Som vi har vist tidligere, har kriteriene for opprykk til dosent et stort tolkningsrom med tilhørende variasjon når det gjelder dosentenes kompetanseprofil. Dette oppleves frustrerende for kandidater som ønsker å søke dosentstillinger. De etterlyser konkretisering av kriterietolkninger, og en av intensjonene med denne boken er å tilby dette. Vi håper at eksempelkapitlene (5–10) så vel som dette kapitlet og kapittel om bedømming (15) kan være kandidatene til hjelp, slik at frustrasjonen blir en inspirasjonskilde mer enn en hindring.

Også kursholdere og veiledere på dosentopprykkosopplegg opplever det krevende å formidle klare forståelser generelt, og kandidatrelevante fortolkninger spesielt. Man strever med å skille mellom uttrykk som «pedagogisk utviklingsarbeid», «annen pedagogisk virksomhet» og «praktisk-pedagogisk kompetanse». Hva slags arbeidsinnsats og hvilke dokumenter passer inn i hvilken kategori? På lignende vis kan det være

vanskelig å differensiere mellom enkelte av 1c-kategoriene. Enda mer utfordrende er det å forholde seg til termene «høyt nivå/kvalitet» når man beveger seg utenfor den vitenskapelige fagfellelvurderingen av et arbeid, med tilhørende antall siteringer og lesningstall. Hele denne antologien preges av vårt strev med å fortolke kriteriene både generelt og spesifikt inn i veiledningen av kandidater på vår seminarrekke. Igjen dreier det seg om å være åpen for mangfoldet, og ha en utprøvende holdning til hvorvidt annerledes, veldokumentert faglig innsats kan gis relevant status.

Det samme gjelder når man er medlem i bedømmelsesutvalg. De fleste medlemmene i slike utvalg har som nevnt over i utgangspunktet liten erfaring med å vurdere dosentsøknader. Det finnes ikke etablerte fora hvor dosentbedømmere kommer sammen og drøfter kriteriefortolkninger på mer generell basis, og ingen har heller til nå offentliggjort hva som foregår av overveielser i de sakkyndige utvalgene. Det finnes derfor ingen erfaringsbasert og allment godkjent standard å følge. I kapittel 15 åpner vi døra på gløtt for innsyn i noe av dette. Innholdet viser at store variasjoner av kompetansekompisjoner kan godtas, forutsatt at det dokumenteres høy kvalitet via alternative måter å forstå fagfellelvurderinger og impact på i forhold til det som gjelder for vitenskapelige arbeidere.

For faglige ledere ved universiteter og høyskoler er det ikke utmeislet noen nedfelt praksis eller kriteriebaserte forordninger på hvordan man kan og bør bruke dosentene. Dette fremgår klart av dosentundersøkelsen i kapittel 3, hvor dosentinformantene uttrykker at lederne nærmest ikke er på banen med å gi dem nye oppgaver. Dette anser vi som særs bekymringsfylt. Viktig kompetanse blir liggende brakk, helt eller delvis, og man risikerer å bruke andre og mindre formelt kompetente medarbeidere på typiske dosentoppgaver.

Avslutning

I sum representerer kriterier for ansettelse i stilling som dosent en rekke utfordringer for mange aktører i academia. Utfordringene består i forståelser, fortolkninger og anvendelser av kriteriene i søknader, bedømminger og i relevante arbeidsbeskrivelser. Fortolkningsromsligheten

oppleves som ekstra krevende av mange fordi man blir usikker på hva er riktige tolkninger, og fordi man da får mange varianter av dosenters faglige portefølje. Man kan finne dosenter med tematisk ensprethet med vekt på forskning og teori. Men man vil også ha dosenter som har stor klinisk tyngde, og med et modulpreget mangfold. Vårt syn på denne romsligheten er at alle som vil utvikle og forbedre academia, bør se på dette som en rikdom av muligheter. I den grad romsligheten frustrerer oss, må vi søke allianser som kan gjøre frustrasjonen konstruktiv og produktiv. Håpet er at denne antologien kan bidra til å få dosentkandidater, dosentveiledere, sakkyndige utvalg og faglige ledere til å se rikdommen og mulighetene som ligger i kriterie- og fortolkningsmangfoldet. Da kan dosentstillingens potensialer utnyttes, og academia berikes.

Referanser

- Bjørke, G. (2013). Utviklingsarbeid innafor førstelektor- og dosentkompetanse. I G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (Red.), *Ny praksis – ny kunnskap. Om utviklingsarbeid som sjanger* (s. 27–37). Oslo: ABM-Media AS.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Lawrenceville: Princeton University Press.
- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (FOR-2006-02-09-129). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129>
- Hermansen, M. & Rendtorff, J. D. (2002). *En hermeneutisk brobygger – tekster af Paul Ricoeur*. Århus: Klim.
- Kompetanse. (u.å.). I *Wikipedia*. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Kompetanse>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Om arbeidsrelevansmeldingen* (stortingsmelding under arbeid). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/om-arbeidsrelevansmeldingen/id2638895/>
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Landsverk, J. (2018). Kva skal vi med dosentar? *Forskerforum*, 50(2), 12–13. Hentet fra <https://www.forskerforum.no/kva-skal-vi-med-dosentar/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornøyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

- Nørager, T. (1985). *System og livsverden: Jürgen Habermas' konstruktion af det moderne*. Frederiksberg: Anis forlag.
- Studietilsynsforskriften. (2017). Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (FOR-2017-02-07-137). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2017-02-07-137>
- Svenkerud, S. W. & Ulvestad, J. (2020). Er professortittelen verdt innsatsen? *Forskerforum*, 52(1), 40–41. Hentet fra <https://www.forskerforum.no/er-professortittelen-verdt-innsatsen/>
- Underdalsutvalget. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler. Rapport fra ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/718a967d80c74517a38f6dba7e61e524/2018-05-08-utvalgsrapport.pdf>
- Universitetets- og høgskolerådet. (2007). *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til dosent etter kompetanse*. Hentet fra: <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/opprykkordsninger/>