

## KAPITTEL 12

# Planlegging, gjennomføring og evaluering av en seminarrekke for dosentkandidater

*Carl Christian Bachke og Mads Hermansen*

Universitetet i Agder

**Abstract:** This chapter presents a template developed for a facilitating seminar program for candidates seeking to become docents. The processes of planning, implementing, and evaluating the offered program are described. Dilemmas associated with academic advisement and other participatory dilemmas, as well as management's choices and institutional embeddedness, are also discussed. The implemented seminar program is a pioneer project. Thus, it is encouraging that both the participants and management assessed the project so positively.

**Keywords:** docent path, academic advisor, assessment, seminar program

## Hvordan det hele kom i gang

Av og til sitter ledere med gode ideer som blir dvelt ved, reflektert over og lekt med til det punkt at man seriøst undersøker om de kan prøves ut i praksis. Blir ideene delt med de rette personene, kan et eksistensielt møte oppstå. Dette kapitlet handler om et slikt møte i et universitetsmiljø hvor det er rom for kreative forslag, og hvor det gis tid til å gjøre krevende overveielser i stedet for hurtige idehenrettelser.

Sitering av denne artikkelen: Bachke, C. C. & Hermansen, M. (2020). Planlegging, gjennomføring og evaluering av en seminarrekke for dosentkandidater. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 12, s. 235–252). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch12>  
Lisens: CC BY 4.0.

Dekan Anders Johan W. Andersen fra Fakultet for helse og idrettsvitenskap på Universitetet i Agder (UiA) og professor Mads Hermansen hadde tidligere arbeidet sammen på Nordic School of Public Health i Göteborg (2010–2012). I 2016 møttes de igjen, i forbindelse med evaluering av ph.d.-programmet på UiA. I en kaffepause kom de i snakk om utfordringer og muligheter et ungt universitet sto overfor, og et av temaene dreide seg om å utvikle forskning og undervisning med solid legitimitet og høy kvalitet. Samtalen munnet ut i gjennomføring av en seminarrekke for dosentkandidater, og oppstarten fant sted allerede 28. oktober 2016 på vakre Boen Gård utenfor Kristiansand.

## Seminarrekkenes forankring og planskisse

Den 21. juni 2016 vedtok styret ved UiA en strategiplan for perioden 2016–2020, hvor «Samskaping av kunnskap» var en sentral visjon (Universitetet i Agder, 2016). For å realisere visjonen ønsket man å satse på å styrke undervisningskompetansen hos de vitenskapelig ansatte. Men forsknings- og utviklingsarbeid ble heller ikke glemte. På Andersens fakultet (Helse- og idrettsvitenskap) pekte man på yrkesrettet og pedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid som to områder hvor dosentkompetanse kunne være formålstjenlig, og da behøvde man flere dosenter. Med dette utgangspunktet gikk vi i gang med å rekruttere deltagere og planlegge seminarrekken. Oppleggets mål var å støtte opp om deltagende førstelektors arbeidsprosess med å kvalifisere seg for dosentopprykk, og å samarbeide med deltagerne om planlegging og gjennomføring på en åpen måte slik at det i hele prosessen var rom for pedagogiske «granskninger» og diskusjoner.

Andersen sendte ut en e-post som beskrev prosjektets intensjoner og innhold, samt noen rammer og arbeidsoppgaver kandidatene måtte forholde seg til. E-posten inneholdt blant annet:

1. Informasjon om kursets varighet; 4–5 seminardager med opprykksprogrammets ledere (Mads Hermansen og Carl Christian Bachke).
2. En fortolkende tekst om hva dosentkvalifisering handler om, og hvilke arbeidsoppgaver man måtte forvente.

3. Deltagernes første arbeidsoppgave: å utforme et utkast til sitt profileringsdokument. Utkastet ville bli skriftlig kommentert innen seminarstarten.

Profileringsdokumentet skulle inneholde oppdatert CV med fullstendig publikasjonsliste og en beskrivelse av kandidatens særlig kompetanseområder, med styrker og faglige sentreringer. Det skulle også inneholde en kort skisse (maks 1 side) med overveielser og begrunnelser for det kandidaten anså som den «røde tråden» i søknaden, hvilke arbeider (publikasjoner, rapporter, bøker, m.m.) kandidaten kunne tenke seg å ha med i søknaden, inkludert eventuelle tvilstilfeller, og et tankenotat om aktuelle gjøremål som dosent. Ideene kunne gjerne kobles til respektive fakulteters aktiviteter og UiA sine strategiområder.

E-posten la fundamentet for seminarrekken. Den hadde også en avklarende effekt for potensielle kandidater i deres overveielser om å delta på introduksjonssamlingen, og om de skulle jobbe videre med søknaden. I overkant av 20 personer meldte sin interesse og møtte til programåpningen. Av disse var det rundt 15 som fulgte seminardagenes opplegg helt eller delvis.

Introduksjonsdagen startet med velkomst. Dekan Andersen tok utgangspunkt i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisning- og forskerstillinger (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006). Han poengterte for det første at både professor- og dosentløpet stiller identiske krav til relevant praktisk-pedagogisk kompetanse, og for det andre at innholdet i de vitenskapelige arbeider er tydelig presisert og retningsangitt for dosenter, jf. formuleringen «... rettet mot yrkesfeltet» i forskriftens paragraf 1–3, punkt 1a (se også Lindseths redegjørelse i kapittel 4). Deretter fulgte en presentasjon av planskissen for seminarrekken, aktuelle arbeidsmåter og Bachkes foreløpige analyser av sin studie blant norske dosenter (jf. kapittel 3). Dosentkandidatene fikk også anledning til å dele sine tanker hva de hadde av aktuelle dokumenter til opprykkssøknaden, og hva de måtte jobbe med.

Seminarrekken besto av tre samlinger i 2017: Oppstartsseminar 1. mars, midtveisseminar 7.–8. september og avslutningsseminar 19. desember. Seminarrekkenes kjernekonsept var deltagerorientering og variasjon

i arbeidsmåter. Deltagernes utkast til profileringsdokument og vedleggsdokumenter med tilhørende overveielser ble et viktig innhold. Utkastene ble tatt opp i veiledningspregede samtaler med kursholderne. Medkandidater ble engasjert via ulike former for reflekterende team. Hensikten var å stimulere til ytterligere refleksjon og motivasjon for videre arbeid, og å nedfelle konkrete avtaler om videre fremdrift på skriving av profileringsdokument, m.m.

På seminardagene hadde kursansvarlige også mer formidlingspregede innlegg om deltemaer med relevans for det å skrive gode søknader. Her er noen eksempler: «Dosentsøknad: Tanker om kriterier og kappe»; «Forholdet teori-praksis som et mulig idégrunnlag til å reflektere omkring sin egen dosentkompetanse»; «Pedagogisk sorteringshjelp»; «Revisjoner av og visjoner for mitt dosentur: Ideer til hvordan presentere seg som dosent»; «Erfaringer fra to dosentsøknader».

Bachke og Hermansen fordelte deltagerne likt mellom seg ut fra hvordan veileder og kandidat passet sammen faglig. Innen seminardagen 1. mars hadde de lest og kommentert sine kandidaters førsteutkast til profileringsdokument. Kandidatene skulle dessuten ha fri og ubegrenset adgang til veiledning pr. e-post og telefon mellom samlingene. Slik veiledning skulle være avtalt på forhånd, og være forberedt gjennom at kandidaten sendte inn et skriftlig grunnlag. Fysiske veiledningsmøter kunne også inngå, men krevde klare avtaler om tid, varighet og sted. En utvidet beskrivelse av veiledningstilbudet fins i kapittel 13.

## Gjennomføringen av seminarene

Konkrete timeplaner ble sendt ut til deltagerne i god tid før de oppgitte datoer. Hensikten var at de skulle skape seg rom til å forberede seg best mulig. De oppsatte program ble stort sett fulgt både på innhold og tidsmessig. For å skape et klarere bilde av hvordan en seminardag forløp seg, beskrives den nærmere i det følgende.

Seminardagene hadde varianter av denne timeplanen:

- Et kort *velkomstord*.
- *En runde hvor alle kandidatene fortalte om hvilke fremskritt de hadde gjort, og hvilke utfordringer de strevde med. Temaer og*

ideer som kom opp i runden kunne ofte bli dvelt ved i spontane plenumssamtaler.

- *En undervisningssekvens ved kursholderne, jf. temaer omtalt ovenfor.* Disse endte som regel med spørsmål, svar og drøftinger av enkeltmomenter.
- *En kandidat presenterte sin skisse til profileringsdokument, etterfulgt av respons fra tilhørerne.* Responsen baserte seg i stor grad på spørsmålene: Er det noe som gjorde spesielt inntrykk? Hvordan kan det videre arbeidet planlegges og struktureres?
- *En veiledningssekvens der kursholder agerte veileder, og en av kandidatene veisøker.* Veiledningsgrunnlaget var kandidatens utfordringer med profileringsdokumentet. Et viktig grunnprinsipp var hensynet til sårbarheten som ligger i det at man som kollega skal veilede erfarne, nære kolleger, og få innsyn i deres «karrieremessige intimiteter». Veiledningen skulle også fremme engasjement og refleksjon, og være til nytte for de andre kandidatene. Disse ble delt i to team, hvert med 3–4 medlemmer. Teamene hadde som fellesoppgave å lytte, slik at de merket seg minst ett, helst flere temaer som kom frem i veiledningen. Det ene teamet fikk en *bevitningsoppgave*. Oppgaven besto i å tenke høyt rundt følgende spørsmål: Hva merket du deg spesielt i samtalen? Hva var det som var viktig for veisøker å få uttrykt, og hvilket bilde skapte dette i deg? Hvilke assosiasjoner gav bildet deg i forhold til egen søknadsskriving? Hva var det som vekket slike assosiasjoner? Det andre temaet fikk en *refleksjonsoppgave*.

Hele seansen forløp på denne måten:

1. Veisøker presenterte sitt utkast.
2. Veileder og veisøker samtalte om veiledningens formål.
3. Undersøkelse og samtale rundt ideer og muligheter for å nå formålet. På et passende sted i samtalen ba veileder teamene henholdsvis bevitne og reflektere over det de hadde iaktatt og hørt. Veisøker satt med ryggen vendt mot det reflekterende team for å minimalisere distraksjonen, og måtte ikke svare eller ha øyenkontakt med teamet. Han/hun ble imidlertid oppfordret til å notere

alt vedkommende fant interessant. Teamenes høyttenkning var preget av anerkjennelse, åpenhet for ideer og undersøkende undring. Formuleringer som «Jeg tenker at det kanskje var en mulighet å undersøke om ...», eller «Jeg kunne forstille meg at det å kontakte ...».

4. Etter teamenes fremlegg, fortsatte veileder og veisøker sin samtale, da med utgangspunkt i innspillene fra teamene og hvorvidt disse hadde frembrakt nye ideer.
5. Seansen ble avsluttet med en plenumrunde basert på følgende spørsmål: Hva bidro denne veiledningsmåten til? Skjedde det noe interessant? Kan denne veiledningsmåten brukes andre steder?

Seminarene hadde også undervisningsinnslag, gjerne fulgt opp av et plenumsopplegg. Temaet «Erfaringer fra to dosentsøknader» ble etterfulgt av samtaler og diskusjoner om hvordan sette rammer for søknaden, hvordan utforme metatekst som synliggjør søknadens røde tråd, og hvorledes pakke den inn slik at sakkyndig utvalg hjelpes til å se søknadens logikk vis-a-vis kriteriene.

Når en kandidat la frem prosesser og overveielser knyttet til det å skrive søknaden, kan det å dokumentere pedagogiske utviklingsarbeid tjene som eksempel. Først fortalte kandidaten om sine prosesser og refleksjoner omkring det å skrive på søknaden. Så ble han/hun intervjuet av kurslederne. Kandidatene var gjort kjent med intervjuets «spilleregler» på forhånd. Intervjuet ble så fulgt opp av en plenumsrefleksjon, hvor alle medkandidatene la frem sine tanker knyttet til spørsmålene nevnt ovenfor.

Under plenumssesjonen var kandidatens oppgave å skrive ned momenter som han/hun anså som relevante for videre arbeid med manus. Etter plenumsrunden etterspurte intervjueren hva kandidaten fant nyttig. Kandidaten startet da som regel med å takke for innspillene. Dernest poengterte han/hun momenter som sannsynligvis ville være til hjelp. Enkelte kandidater opplevde stimulans til å skrive et essay om hvordan vedkommende oppfylte kriterium 1b, «pedagogisk utviklingsarbeid», i kravene til dosentkompetanse (se kapittel 1, side 19). Slike essay ble da et viktig vedlegg i søknaden. Ved avslutningen av seansen stilte intervjueren følgende spørsmål: Hva gjorde jeg som intervjuer

som var spesielt nyttig for deg? Hva vil du råde meg til å fortsette med i fremtidige lignende samtaler? Seminardagen ble avsluttet med felles oppsummering og evaluering tilbakeblikk på oppleggets innhold, gjennomføring og rammer.

## Forberedelser til seminardagene

Kandidatene ble bedt om å lage et notat med tittelen «Utfordringer, usikkerheter og spørsmål til veilederne» som skulle sendes inn til kursveilederne senest en uke før seminardagen. Her skulle de velge ut en eller to utfordringer å ta opp med veilederne, og lage en realistisk tidsplan med tydelige arbeidsinstruksjoner og tidsfrister for opprykkssøknaden.

Straks veilederne mottok notatene, gav de noe skriftlig respons i forkant av seminardagen. Kandidaten kunne bli bedt om å være veisøker, som beskrevet over, eller vedkommende kunne ta opp utfordringer i plenum på seminardagen. Seminarlederne praktiserte ved dette «det eksemplariske prinsipp», fordi man ved dette løftet opp tematiske utfordringer de andre deltagerne vil ha antatt stor nytte av.

## Evaluering av seminarrekken

Evaluering av arbeid, både underveis og i etterkant av gjennomføringen, er en viktig kilde til læring, videre planlegging og justering i fremtiden. Evaluering er også en nødvendighet, fordi man da får «gjort opp regnskap» for bevilgede prosjektressurser. I tillegg regnes evaluering vanligvis som en naturlig avsluttende del av et prosjekt – prosjektet er ikke fullført uten at det foreligger en skriftlig evaluering dokumentasjon. Disse tre hensiktene har relevans for vårt seminaropplegg. En grundig evaluering er nødvendig, ikke minst fordi vi ikke er kjent med lignende kurspakker fra andre norske eller nordiske akademiske institusjoner.

## Noen evalueringstermer og begreper

Evalueringsteorien preges av noen nøkkelbegreper. Noen termer, som «evaluering og vurdering» og de engelske «evaluation» og «assessment»,

diskuteres hvorvidt de er synonyme eller ikke (Hermansen, Løw & Petersen, 2013). I det følgende benytter vi termene om hverandre som synonyme for å variere ordbruken. Evalueringsteoretisk skiller man gjerne mellom tre typer ut fra når evalueringen utføres: kartleggende eller diagnostisk evaluering (før prosjektstart), formativ eller prosesevaluering (under prosjektets gang) og summativ eller produktevaluering (etter prosjektslutt) (Bjørndal & Lieberg, 1978; Gunnestad, 2019). I vårt kursopplegg har vi i noen grad vært innom alle tre, men mest spalteplass vies til summativ evaluering. Den har vært grundig metodisk ivarettatt med spørreskjema til deltakerne, systematisk oppsummerende samtaler kursholderne imellom, og intervjuer med oppdragsgivende ledere ved UiA. I en viss forstand kan man si at vi har «følgeforsket eget seminaropplegg». Resultatene presenteres og reflekteres over nedenfor.

## Kartleggende evaluering

Kartleggende evaluering foregår før prosjektstart. Da dekan Andersen fikk ideen til et opprykkskurs for dosentkandidater i 2016, var et av de første stegene å kartlegge hvem som kunne være mulige deltagere i eget fakultet. Foruten å kikke på deres CV-er samtalte han med kandidatene og deres nærmeste ledere. De lederteamet mente hadde realistiske muligheter for opprykk innen 2–3 år, ble invitert til introduksjonsseminaret på Boen gård. Andre fra universitetets øvrige fakulteter fikk tilbud via viserektor for undervisning, Astrid Eggen.

I februar 2017 mottok kursholderne 15 utkast til profileringsdokument. Kurslederne leste og vurderte utkastene i forkant av den første samlingen, og vurderte alle til å kunne bli egnede søknader innen utgangen av 2019. Dette fungerte også som en kartlegging av kandidatenes forforståelser av opprykkskriteriene, av hvilke dokumenterte aktiviteter de anså som mulig meritterende, og hva de eventuelt manglet. Kartleggingen hjalp kurslederne i planleggingen av undervisningens innhold og temarekkefølge, og gav en pekepinn på hvilke kandidater som kunne være aktuelle veisøkermodeller i plenumsesjoner på seminardagene.



## Formative evalueringer

Formative evalueringer kalles også for prosessevaluering, og henspeiler på de vurderinger man mer eller mindre fortløpende gjør under prosjektets gang. Disse evalueringene hadde et uformelt og mindre planlagt preg. Noe foregikk i form av e-poster mellom kurslederne i periodene mellom seminardagene, hvor vi vurderte hva som var godt balanserte timeplaner i form av passende fordeling mellom informasjon og forelesninger i regi av kursholderne, og veiledningssekvenser hvor en eller to dosentkandidater samtalte med kursholder om sitt søknadsutkast.

Når det gjaldt vurderinger knyttet til det å utforme en grundig og kriterieforankret søknad, fikk kursholderne en rekke spørsmål som har fremtvunget overveielser underveis. Eksempler er:

*Vår egen rolle og arbeidsrammer.* Hvilke normer for tidsbruk til veiledning pr. kandidat skal vi forholde oss til? Hvordan fordele tidsbruk til veiledning mellom gruppe og individ? Hvordan forholde seg til avbestilling av veiledning; være strikt eller fleksibel? Kan vi som veiledere sitte i sakkyndig utvalg for dem vi har veiledet?

*Hva skal vi (ikke) veilede på?* Hvordan kandidaten prioriterer tid til arbeid med dosentsøknad i forhold til andre jobbgjøremål? Hva i kandidatens faglige produksjon kan regnes som pedagogisk utviklingsarbeid? Hva i førstelektorsøknaden kan gjenbrukes i dosentsøknaden, og hvordan argumentere eventuelt for dette? Hvor mye skal kandidaten oppmuntres til å ta definisjonsmakten vis-a-vis kriteriene? Fortolke dem slik at de passer hans/hennes produksjon? Når oppmuntre til å sende inn søknaden, og når holde igjen? Skal vi engasjere oss i veiledningen på enkeltarbeider som kandidaten vil legge ved som dokumentasjon?

## Summative evalueringer

Denne evalueringen foregikk etter kurset var avsluttet og inneholdt fire perspektiver:

- Det numeriske perspektiv. Hvor mange har søkt, og hvor mange oppnådde opprykk innen en viss dato? Ressursbruk i form av

medgått tid til kursholderne; Innvilget arbeidstid til kandidatene; Reise- og bevertningskostnader, etc.

- Kursdeltagernes perspektiv. Oppsummeringer av deres evaluerende tilbakemeldinger på spørreskjema, innsamlet via e-post.
- Kursholdernes perspektiv. Deres kvalitative betraktninger knyttet til opplegget og egen innsats.
- Ledernes perspektiv. Deres synspunkter på seminar-konseptet, basert på intervjuer med dekan på fakultet for helse-/idrettsvitenskap, instituttleder på pedagogikk og viserektor for undervisning (alle ved UiA).

## Resultater av evalueringene

### Det numeriske perspektivet

#### *Fra førstelektor til dosent, antall søkere og søknadenes skjebne*

Per 1. juli 2020 har elleve av femten seminardeltagere søkt om opprykk til dosent. Av disse har åtte fått godkjenning fra sakkyndige utvalg, og tre har fått avslag (minst en av disse har levert ny søknad). De øvrige fire holder på med å videreutvikle sin faglige portefølje og innhente nødvendig dokumentasjon. Det er et berettiget håp at brorparten av disse vil levere opprykkssøknad høsten 2020.

#### *Tidsressurser til involvert personell*

Tidsressurs til de to kursholderne utgjør grovt beregnet ca 10 % stilling i kalenderåret 2017 på hver av dem. I arbeidsporføljen inngår da alt med planlegging, gjennomføring og etterarbeid med seminardagene og veiledningen.

Når det gjelder tiden dosentkandidatene har brukt til søknadsarbeid, kommer det an på hvilke avgrensninger man gjør. Hva skal med i regnskapet? Bare en smal beregningsmal som inkluderer tid til seminardeltagelse, mottatt veiledning, skriving av profileringsdokument, innsamling og strukturering av dokumentasjon, samt innlevering av ferdig søknadsdokument? Eller skal man også inkludere arbeidstid brukt til å

produsere dokumenter som skal evalueres som deler av det som kvalifiserer for opprykk – den brede beregningsmalen? I det følgende holder vi oss til den smale malen.

Noen av dem som til nå har oppnådd dosentstatus, ble stilt følgende spørsmål:

- Hvor mye tid fikk dere øremerket på arbeidsplanen for å delta på kurset og skrive søknad?
- Hvor mye tid brukte dere i tillegg, grovt vurdert?
- Hvor tok dere tiden fra: Tid egentlig plassert under andre oppgaver på jobb, eller fra egen fritid?

Innkomne responser viser at det oppleves vanskelig å svare eksakt på spørsmålene, ikke minst fordi øremerking av ressurser til dosentskoleringen er langt på vei manglende, eller pakket inn i et sammensurium med andre FoU-ressurser. Dette kan forstås på flere måter. Instituttledere har ingen gjennomsnittsmal å holde seg til når de skal tildele tid til denne type arbeid, og derfor velges en uklar innpakning. Eller kanskje styres ressurstildelere av en ide om at opprykkskandidater må ville dette så sterkt selv at ytre motivasjonskraft i form av spesifikk tid ikke skal bety noe?

Tidsanslagene spriker fra drøye 50 til 300 timer. De med antatt lavt timetall har intet avsatt på arbeidsplanen. De med angitt høyt timetall har derimot fått timer spesifisert på arbeidsplanen, men ikke så mye som brukte timer. Alle bruker altså fritid for å ferdigstille søknaden. Dette kan tolkes som at dosentkandidatene er ansatte med høy faglig motivasjon og stå-på-vilje.

Når det gjelder administrasjonsansatte, sier dekan og instituttleder at det er vanskelig å telle brukte timer. Det samme vil være gjeldende for annet støttepersonell som har fasilitert opplegget.

Merk at tallene som er gjengitt i dette avsnittet er usikre, både fordi de knyttes til et bestemt opptellingstidspunkt høstsemesteret 2019, og fordi dosentkursoppleggets budsjett og regnskap i noen grad ikke har vært tilgjengelig for forfatterne/kursholderne. Det gjelder både økonomi og brukt arbeidstid. Når det gjelder arbeidstid, blir usikkerheten større jo

mer perifer rolle ansatte har i prosjektet. Eksempelvis vil kursansvarlig, Bachke, ha vært rimelig etterrettelig på å nedtegne antall timer brukt på direkte prosjektarbeid. For administrativt personell vil prosjektrelaterte oppgaver være mer innimellom-arbeid som man vanligvis ikke måler eksakt. Dessuten har dosent-pakken inneholdt to hoveddeler: Kurstilbudet med tid til undervisning og veiledning av kandidatene (mest knyttet til regnskap for 2016–2017), og antologi-/bokskrivningen, som inkluderer mye forskningspreget tid (tid spesielt hentet fra 2018 og 2019-arbeidstidsrammer).

## Deltagernes perspektiv: Evaluering av seminarenes opplegg og innhold

Av de 15 kandidatene er det 11 som svarte på e-postspørsmålene. To av respondentene deltok egentlig ikke på kurset. Følgelig har 11 av 13 deltagere evaluert kursrekkens to hoveddeler, seminardagenes opplegg og motatt veiledning på andre tidspunkter. Nedenfor har vi delt inn deltagernes svar i to kategorier: Generelle tilbakemeldinger om hele opplegget, og kommentarer om seminardagenes innhold og arbeidsmåter. Vurderinger av veiledningen omtales i kapittel 13.

### *Generelle synspunkter på opplegget som helhet*

Dosentkandidatene kommer med mange positive kommentarer, som vitner om at kandidatene er tilfredse med seminaropplegget. Noen uttrykker emosjonell fornøydhets og takknemlighet, andre poengterer kursets motiverende funksjon. Atter andre understreker det sosiales betydning. Kursholderne tolker dette som et insitamant til å gjenta konseptet senere.

Som rimelig er har deltagerne også noen forslag til forbedringer. Språk/tale, oppfordring til «å snakke saktere ... letter forståelsen». Kursets mål og rollefordelingen kursholderne imellom bør formuleres «mer eksplisitt». En deltager etterlyser større grad av «individuell skreddersøm, ... innhold som gir retning eller godt grunnlag for egen refleksjon over egen prosess og søknad».

## *Evaluering av opplegg og innhold*

Kandidatene stadfester den generelle fornøydheten med seminardagene ved å angi 30 utsagn om hva som kan videreføres i gjennomført opplegg, mot reelt tolv innspill til endringer. Følgende elementer anbefales videreført:

1. Gjennomgang og tolkninger av opprykkskriteriene. Eksempler på utsagn: Gjennomgang av forskrift, veileder og søknadsprosess; Viktig å gå nøye og kritisk gjennom vurderingskriteriene før skriving; Konkretisering av hvordan kriteriene skal fortolkes; Presisering av kriterier for dosentopprykk.
2. Kursholdernes deling av erfaringer fra sakkyndig utvalg. Eksempler på utsagn: Kursholderes erfaringsdeling fra vurdering av dosentsøknader; Erfaringer fra sakkyndig utvalg.
3. Kandidatenes tanke- og erfaringsutveksling med hverandre/gruppevirkosomheten: Eksempler på utsagn: Satte pris på gruppevirkosomheten; Erfaringsutvekslinger; Deltakernes presentasjon av jobb med søknad; Å høre om andres arbeid med søknaden; Gruppediskusjonene; Presentasjoner fra de andre deltagerne.
4. Vekslingen mellom ulike innslag og aktiviteter. Eksempler på utsagn: Beholde hovedformen med veksling mellom informasjon, prosess i gruppe og individuelt; Vekslingen mellom individuell veiledning og gruppesamlinger; Det i kurset som var praktisk rettet med vekt på erfaringsdeling, diskusjon og individuell veiledning.
5. Kursholdernes væremåte og undervisning. Flere av begge forelesninger hadde appell til egenrefleksjon → se sitt eget i nytt lys; Nokså løs stil og mulighet til å forfølge punkter som dukker opp.

Tolv endringsutsagn er relevante med tanke på et nytt kurs. Flere forslag overlapper, og det er en logisk sammenheng mellom dem. Vi har sammenfattet kandidatenes innspill i punktene:

1. Øke varigheten på samlingene og gi mer rom for kandidataktive sekvenser: Lengre varighet på samlingene – to dager – med rom for individuell veiledning; Ha sekvenser til arbeid med egen

søknad for å nytte tanker som vekkes, inn i egen søknad; Sette av tid til å diskutere hverandres søknader i dyader/triader med hovedveilederne disponible for spørsmål; Gi rom for å kontakte kolleger som er i prosess; Kandidatene kunne ha kommet enda mer frem – utfordret oss enda mer.

2. Unngå lange forelesninger og vitenskapsteoretiske refleksjoner: Avslutte forelesninger i tide – særlig om de ikke har relevans for alle; Tidtrøyte, mindre og lite relevans med å presentere generelle betraktninger av filosofisk karakter.
3. Trekke inn utvalgsvurderinger fra ulike fagområder: Hente inn erfaringer med vurderinger fra flere fagmiljøer.
4. Vise eksempler på gode søknader: Vise en god dosentsøknad; Latt NN gå gjennom sin søknad etter at hun var blitt dosent.
5. Tydelig binde sammen nye kursdager med de foregående: «Å ta opp tråden».
6. Å legge inn noe om forskningsmetode, bevisstgjøre dette.

Kurslederne noterte seg også noen spontane spørsmål og kommentarer som deltagerne uformelt ytret, og som kunne signalisere forbedringsmuligheter. Blant annet etterlyses det større tydelighet på hvordan et ideelt profileringsdokument kan se ut, og synliggjøre gode argumenter for avvik fra en slik ideell mal. Eksempelvis etterspør deltagerne mer konkrete svar på spørsmål som angår:

- *Kriterieforståelser.* Hva er skillet mellom vitenskapelige produkter og faglige utviklingsarbeider? Og hva er pedagogiske utviklingsarbeider? Hva er tilstrekkelig til å oppfylle kravet om praktisk pedagogisk kompetanse? Kan publikasjoner ha flere kriterietilhørigheter? Hvordan håndtere usikker forståelse av kriteriene i en søknad? Må man ha vedlegg på alle kriteriene? Er det krav om rimelig likt vedleggsvolum på alle kriterier?
- *Prossesser rundt skriving av profileringsdokumentet.* Hva betyr det å skrive sitt eget karriere-narrativ? Hva skal tas med, og hvordan koble fortellingen opp til kriteriene? Videre, hvordan knytte dette logisk sammen med hva jeg ønsker å være dosent i? Er det

strategisk klokt å sikte seg inn mot arbeidsgivers strategitenkning? Hvordan prioritere mellom søknadsskriving og ferdigstillelse av vedleggsdokumenter?

- *Utvalgskomponering.* Hvem velger ut medlemmer? Hvilke rom er det for forslag fra kandidaten? Hvordan eventuelt fremme slike forslag?

## Kursholdernes perspektiv

Underveis i kursopplegget – og særlig i sluttfasen av kurset – gjorde kurslederen sine refleksjoner omkring seminarrekken. Noe er allerede sagt under formative evalueringer. Her kommer noterte supplerende overveielser og spørsmål:

1. Hvor langt i oppbygging av relevant dokumentasjon bør kandidater til dosentopprykk ha kommet før de tas opp på en seminarrekke som den vi har gjennomført? Hvilke kriterier skal man eventuelt benytte? Hvem skal avgjøre om de er oppfylt: kursholderne, instituttledere, personalledelse, andre?
2. Bør kandidater som tas opp på et dosentløp få en fast ressursmengde til å søknadsarbeid og deltagelse?
3. Bør deltagelse på seminardagene være obligatorisk? Kan man i så fall etablere en nyordning der deltagelse gir et gitt antall studiepoeng?
4. Hvordan markere/feire opprykk til dosent? På universitetets årsfest? På fakultetets årlige samling? Kun på et instituttmøte? Kombinasjoner av disse, eller andre måter, f.eks. tiltredelsesforelesning?
5. Hvordan skal universitetet bruke dosentene? Hvilke arbeidsoppgaver er treffende for deres kompetanse, og bør disse nedfelles i en stillingsbeskrivelse? Avklarende svar på spørsmålene kan både stimulere faglige ansatte til å gå dosentveien og gi dosenter forutsigbarhet på hva de forventes å påta seg av ansvar.
6. Bør universitetet avklare hvor mange dosenter det trenger og i hvilke disipliner de trengs?

7. Hvor lenge skal oppnevnte veiledere forplikte seg til å følge opp kandidatene etter kursslutt?
8. Bør det etableres en fast veiledningsressurs til hver kandidat? Bør den i så fall fordeles på en hoved- og en biveileder? Hensikten er både å praktisere ressurslikhet og -forutsigbarhet for hver kandidat, samt økt trygghet og kvalitet. Kunsten blir da å balansere standardiseringen med målet om innholdsmangfold og en annerledes kvalifikasjonsvei.
9. Bør veiledningsressursen fordeles mellom en viss mengde gruppeveiledning og ditto individuell?

## Ledernes perspektiv

En instituttleder, en dekan og en fra rektoratet ble bedt om å evaluere opprykksopplegget ved å svare på noen spørsmål via e-post. Svarene ble mottatt høst 2018.

Instituttleder og dekan har begge merket seg at kurset skapte begeistring, engasjement og glede hos deltagerne over å være ansatt ved universitetet. I tillegg har begeistringen smittet positivt over på kollegene og stimulert arbeidskulturen (instituttleder). Undervisningen på dosentkurset har hjulpet deltagerne til å skjerpe sin kompetanseprofil og lage en karriereplan som både er personlig og som samtidig fortolker universitetets mål og verdier. Dessuten har oppleggets ramme tjent til å få frem deltagerstemmen (dekanen).

Verken dekan eller instituttleder har hørt negative omtaler av kurset, og har derfor ikke noe forbedringsforslag å videreformidle. Dekan uttrykker imidlertid en bekymring knyttet til rammebetingelser for deltagerne. Institutter utdeler ulik ressurs til deltageres arbeid med opprykk.

De tre faglige lederne uttrykker tilfredshet med at det er to karriereveier. Instituttleder grunngir synspunktet ved å poengtere at dosentveien «styrker respekten for praksisforskning og pedagogisk utvikling.» I sin begrunnelse er ikke viserektor uenig i dette: «... tjenlig for utvikling av undervisning og FoU-arbeid». Videre viser viserektor til særskilte behov for dosentveien i en del fagdisipliner, og til et kvinneperspektiv: «Jeg er også opptatt av at dosentløpet er viktig for mange fagdisipliner der det er



mange kvinner, og at det å ha to alternativer gjør det mulig for de kvinne-dominerte fagmiljøer å utvikle førstekompetanse.» Dekan har registrert bekymring i noen personalgrupper at å styrke førstelektor-dosentløpet minsker forskningsressursene til andre grupper. Viserektor antyder også at professorveien vil være institusjonens hovedvei, og at behovet for to løp trolig vil opphøre på lengre sikt.

Dekanen ser for seg at dosenter skal ta særlig ansvar for praksisforskning og utviklingsarbeid. Instituttleder og viserektor mener at det i utgangspunktet ikke er noen fordelingsmal å følge. I stedet bestemmes oppgavefordelingen ut fra individets kompetanse, erfaring og interesse. Lederne må sørge for at den enkelte med utgangspunkt i dette «får utviklings- og karrieremuligheter».

## Oppsummering og spørsmålsantydninger

Kapitlet beskriver tre faser i arbeidet med en seminarrekke for dosentkandidater. Under overskriften «seminarrekkenes forankring og planskisse» omtales hvordan en ide hos dekan Andersen ble bearbejdet av prosjektlederne i en planleggingsfase til et konkret kursopplegg, og hvordan man gikk frem for å rekruttere deltagere. Med en glidende overgang innholdsmessig beskrives dernest den andre fasen, gjennomføringen av seminarene. Denne er rik på detaljer ut fra tanken at den skal kunne hjelpe andre til å gjenbruke opplegget, helt eller delvis. Størst volum gis likevel til evalueringsfasen. Den beskrives i tre underfaser, som evaluerende prosesser før, under og etter prosjektet, og vektlegger dessuten et perspektivmangfold på vurderingene.

Siden vi som kursansvarlige gjennomførte seminarprosjektet som et subjektivt pionerarbeid, fant vi det nødvendig å ta inn over oss evaluerende innspill fra andre. Samtidig lyste en selvkritisk lampe rimelig sterkt i alle tre fasene. Det utløste en rekke spørsmål, som også berøres andre steder i boken, eksempelvis: Hvordan avklare dosentrollen? Hvordan skal universitetet bruke dosentene? I avslutningsdelen i denne boken dveler vi mer ved slike spørsmål. Her vil vi i stedet understreke at evalueringene og våre erfaringer med prosjektet gjør at vi anbefaler at det jobbes videre med å utvikle opplegg som kan hjelpe andre dosentkandidater

innenfor norske universitets- og høyskolemiljøer med opprykksprosessen. De mange positive tilbakemeldinger vårt opplegg har fått, tilsier at dette kurskonseptet kan være et utmerket utgangspunkt for å gjøre et godt produkt enda bedre.

## Referanser

- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug.
- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisning- og forskerstillinger. (FOR-2006-02-09-129). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129>
- Hermansen, M., Løv, O. & Petersen, V. (2013). *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*. København: Akademisk.
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere, en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitetet i Agder. (2006). Strategi 2016–2020. Hentet fra <https://www.uia.no/om-ua/organisasjonen/strategi-2016-2020>