

Kvinnelige forskeres forventninger til professorrollen

Female researchers' expectations for professorship

Sigrun Wessel Svenkerud

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge

sigrun.svenkerud@usn.no

Brit Bolken Ballangrud

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge

brit.ballangrud@usn.no

Irmelin Drake

Høyskolen i Kristiania

irmelin.drake@kristiania.no

Jorun Ulvestad

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge

jorun.ulvestad@usn.no

Sammendrag

Vi undersøker hvordan den nye professorrollen oppleves av kvinner som er på vei inn i professorstillinger sett i lys av reformene i universitets- og høskolesektoren de seneste årene. Betrakningene til de fremtidige kvinnelige professorene avspeiler hva de ønsker å tilføre akademien og gir et innblikk i hvilke muligheter de ser for seg, og om disse vil være bedre tilpasset dem selv og et likestilt samfunn med kjønnsbalanse på professornivå. Gjennom analyse av logger skrevet av deltakere i et kvalifiseringsprosjekt, identifiserer vi rolleforståelse og forventninger til professorrollen. Analysen viser at informantene ser for seg en professorrolle der man samarbeider, gjerne tverrfaglig, og at forskningsledelse står helt sentralt. Vi identifiserer en viss spenning mellom to grunnleggende forståelser i materialet, der én gruppe beskriver professorrollen som en mentorrolle, mens en annen er mer opptatt av prestasjoner og strategiske oppgaver.

Nøkkelord

professor, høyere utdanning, kjønnsperspektiv, new public management

Abstract

In this article, we investigate how women entering professor positions experience the new professor role, and explore how the reforms in higher education might have led to changes in the expectations and practice for professors in academia. By analyzing logs written by participants in a qualification project, we examine the understanding and expectations of the professor role. The analysis shows that the informants anticipate cooperation, preferably interdisciplinary, and they emphasize research leadership. We identify a certain tension between two basic attitudes or understandings in the material, between one group describing the professor role much as a mentor role, while another group are more concerned with achievements and the strategic responsibilities.

Keywords

professor, higher education, gender, new public management

Innledning

Universiteter og høyskoler etterstreber et tilstrekkelig antall professorer og en jevnere fordeling av kvinner og menn i professorstillingene. Et tilstrekkelig antall professorer er viktig for institusjonenes legitimitet og omdømme, og er også en forutsetning for at institusjonene kan oppnå nødvendige fullmakter som åpner for å tilby høyere grads utdanning og doktorgradsprogram. En jevnere kjønnsfordeling blant annet innenfor professorstillingene er ønskelig ut fra et likestillingsperspektiv. Argumentene for å få flere kvinner i professorstillinger, knyttes også til en mangfoldstankegang der forestillingen er at kvinner skal tilføre noe 'annet' til et ellers mannsdominert felt. Det argumenteres blant annet med at forskningen vil bli annerledes når kvinner i større grad legger premissene for forskningsprosjekter og faglige fokus (Vinnicombe et al., 2013; Ulvestad, 2016). Det er i denne artikkelen hensikten å undersøke hvilke forventninger, muligheter og utfordringer kvinnelige forskere ser for seg, og drøfte betydningen av disse forventningene for en fremtidig professorrolle.

Antallet vitenskapelige ansatte i universitets- og høyskolesektoren har økt markant de siste årene, og det gjelder også for professorer. I 2005 var det cirka 2500 professorer i Norge (17 % kvinner), i 2015 i overkant av 3500 (27 % kvinner) (DBH, 2017). I den samme perioden har universitetene og høyskolene gjennomgått betydelige strukturelle og organisatoriske endringer. Sett utenfra er sammenslåingene av universiteter og høyskoler til større enheter den mest synlige endringen. Disse prosessene skjøt særlig fart etter Kvalitetsreformen i høyere utdanning (St.meld. nr. 27 (2000–2001), 2001). Det ble innført ny gradsstruktur, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) ble opprettet, og ekstern kvalitetssikring av utdanning ble satt i system. Senere kom kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning og de felles europeiske kriteriene for kvalitetssikring av høyere utdanning (ENQA, 2015). Tiltakene føyer seg inn i en New Public management (NPM)-tradisjon, med økt sentral styring og økt samordning, incentivordninger og et kontroll- og rapporteringssystem (Hood, 1991).

Selv om skandinaviske land anses mest likeverdige i verden, er andelen kvinner i professor- og dosentstillinger lav og i sakte økning (Seierstad & Healy, 2012). Litteraturen som omhandler sammenhenger mellom NPM og kjønnsbalanse i akademias toppstillinger, tegner et ambivalent bilde (Kreissl, Striedinger, Sauer & Hofbauer, 2015). På den ene siden har de nye organisasjonsprinsippene ikke vist seg særlig effektive for å rette på eksisterende ubalanse (Lund, 2015). På den andre siden kan de reformene og endringene som er satt i verk, likevel få betydning for kjønnsbalansen, selv om de ikke direkte sikter inn mot slike effekter. Særlig har mer transparente rekrutteringsprosesser blitt vurdert som positivt for ansettelse og opprykk for kvinner (O'Connor, 2014).

Historisk har samfunnet latt universitetene og høyskolene styre seg selv, uten mye innblanding. Institusjonene på sin side har gitt ansatte betydelig frihet til å følge sine individuelle prosjekter, ønsker og interesser. Endringene som har preget universitets- og høyskolesektoren er ikke et særnorsk fenomen, liknende reformer har foregått over hele Europa (Bolden et al., 2012; Teichler, Arimoto & Cummings, 2013). Med utgangspunkt i Østerrike identifiserer Kreissl et al. (2015) tre trekk ved reformene i høyere utdanning i Europa. Forskerne finner for det første at universitetene og høyskolene har gått fra å være lokalt til å bli globalt orientert. Universitetene skal konkurrere internasjonalt om prosjekter og forskningsmidler, og kommunikasjonen lokalt, det vil si skriving og undervisning på engelsk, er en del av internasjonaliseringsstrategien. For det andre har sektoren gått fra å være beskyttet, til i større grad å måtte konkurrere om midler gjennom produksjon av forskning og utdanning. Universitetene og høyskolene måles på sine resultater på begge disse feltene, noe som får betydning for den enkelte institusjons budsjetter. Det tredje trek-

ket ved reformene er knyttet til endringer i fordelingen av ressurser til de ansatte, ved at FoU-ressurser tildeles med utgangspunkt i forskernes tidligere produksjon.

Endringene i akademia kan ses i sammenheng med Ulrich Becks analyser av «den andre modernitet» (Beck & Ritter, 1992). Den kjennetegnes av endringer i arbeidets natur, kvinners frigjøring, samt at individene er mindre bundet av tradisjonelle bånd som klasse, familien og nasjon. Det «individuelle individet», som Beck beskriver som en konsekvens av den andre modernitet, er dermed et resultat av frisetting, der våre egne liv kommer i sentrum. I et slikt perspektiv vil den relativt privilegerte gruppen velutdannede kvinner i norsk akademia representere individualiseringen i samfunnet (Skelton, 2005).

Sentralt i denne artikkelen står et prosjekt som ble gjennomført fra 2015 til 2017, ved en høyere utdanningsinstitusjon i Norge, som tok sikte på å gjøre det mulig for flere kvinner å kvalifisere seg for toppstillingene professor eller dosent¹. Deltakere i prosjektet var kvinnelige førstelektorer og førsteamanuenser. Hensikten med studien er

- å undersøke hvilke ulike forventninger, muligheter og utfordringer kvinnelige forskere ser for seg i en fremtidig professorrolle.
- å drøfte de kvinnelige forskernes forventninger, muligheter og utfordringer i lys av de seneste årenes reformer i universitet- og høyskolesektoren.
- å reflektere over hvilke implikasjoner forventningene til en ny professorrolle kan ha for universitets- og høyskolesektoren i Norge.

Å fokusere på forventninger er inspirert av et sosialkonstruktivistisk perspektiv som anerkjenner at kunnskap og innsikt utvikles gjennom kommunikasjon mennesker imellom. Felles ideer, oppfatninger og måter å fortolke verden på, som får gjennomslag, er med på å påvirke fremtiden (Gergen, 2015). Tekstene som de fremtidige kvinnelige professorene har skrevet er interessante fordi de avspeiler hvilken framtid de kvinnelige forskerne retter seg inn mot, hva de ønsker å tilføre akademia, og hvilke mulige begrensninger de ser for seg.

Professorrollen i tidligere forskning

Det finnes etter hvert mye forskning på hva det innebærer å arbeide i akademia. Søk på *academic life*, *academic staff* eller *higher academic communities* i databasen Academic Search Premier, viser omfattende studier (se for eksempel Ball, 2007; Bolden et al., 2012; Enders & de Weert, 2009; Skelton, 2005). Seierstad og Healys (2012) studie av likestillingen i akademia i Norge, Sverige og Danmark utfordrer forestillingen om Skandinavia som mest likestilt i verden. Universitetene de har undersøkt viser seg å ha iboende strukturer som gjør at kjønnsbalansen på toppnivå i akademia opprettholdes. Lund (2015) på sin side, har studert situasjonen for kvinnelige akademikere i Finland for å forstå hvordan kvinnelige akademikere forholder seg til et akademia i endring. Hun viser hvordan tilsynelatende kjønnsnøytrale NPM-diskurser er med på å opprettholde ubalanse mellom kjønnene, fordi diskursene er tilpasset en maskulin norm.

Professorrollen er imidlertid ikke et sentralt tema i denne forskningen, den er bare marginalt behandlet i faglitteraturen generelt. Faktisk i så liten grad at Rayner, Fuller, McEwen og Roberts (2010, s. 619) i sin studie ville identifisere «The mysterious case of the absent professor and the missing professoriate» i forskningen på ledelse i høyere utdanning. Det

1. I det følgende har vi slått sammen betegnelsene professor og dosent, og vi bruker betegnelsen professor om dem begge – på linje med hvordan dette praktiseres i andre europeiske land.

finnes noen studier, hovedsakelig britiske, som omhandler professorrollen og hva den innebærer eller bør innebære (Evans, 2014a, 2014b, 2017; Hoskins, 2013; Rayner et al., 2010). Blant annet hevder Evans (2014a) at det eksisterer en inkonsistent praksis der universitetene er svært opptatt av retningslinjer og prosesser for hvordan man skal bli professor, mens de i liten grad er opptatt av hva professorene faktisk skal gjøre når de har nådd dette målet. Forventningene britiske universitetsansatte har til professorrollen ved britiske universiteter ser med andre ord ut til å være relativt diffuse. I lys av dette vil forestillinger om hva det innebærer å være professor sannsynligvis være påvirket av kulturen som over lang tid har blitt etablert i akademia, der professorene tidligere stort sett var menn som arbeidet lange dager, og var gift med kvinner som tok hovedansvaret i hjemmet.

Hva skal til for å bli professor?

For å få opprykk til professor er det tre formelle krav som skal oppfylles: (1) Vitenskapelig nivå i samsvar med etablerte internasjonale eller nasjonale standarder eller omfattende kunstnerisk virksomhet på høyeste nivå etter internasjonal standard og (2) relevant bredde og fordypning i faget eller disiplinen på høyeste nivå og (3) dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006). Det er den enkelte institusjon som har ansvar for å oppnevne sakkyndige komiteer til å vurdere søkere for opprykk til professor. Noen fag har nasjonale fakultetsmøter som detaljerer kravene til opprykk til professor, men dette gjelder ikke for alle fag. I tillegg kan institusjonene selv fastsette generelle stillingskrav til de forskjellige stillingstypene utover de nokså generelle kravene som finnes i forskriften. Slike krav kan for eksempel dreie seg om antall vitenskapelige publiseringer, om veiledning på master- og ph.d.-nivå, undervisning og forskningsledelse. Disse elementene vektet og vurderes gjerne ulikt innenfor forskjellige fagfelt.

Hva gjør en professor?

Undervisning, forskning og forskningsformidling er tre kjerneaktiviteter ved norske universiteter og høyskoler (Universitets- og høyskoleloven, 2005), og definerer dermed også professorenes viktigste oppgaver. I praksis har professorene også en rekke lederoppgaver i kraft av å inneha de faglige toppstillingene i det akademiske hierarkiet. Widerberg (2015) beskriver en professors oppgaver gjennom «timeregnskapet», som er et styringssystem som brukes for å definere oppgavene til de faglig ansatte. Her defineres arbeidsoppgavene gjennom et gitt antall timer som skal brukes. En slik NPM-orientert styring synliggjør en del av oppgavene, som hvor mye undervisning og forskning som gjennomføres. Samtidig usynliggjør det andre oppgaver, som å lese artikkelutkast, komme med forslag til pensum-lister, være sakkyndig, sitte i utvalg og så videre, som er viktige bidrag til det faglige fellesskapet.

I 2006 ble det såkalte tellekantsystemet innført. Hensikten var å gjøre forskningen målbar, blant annet for å kunne tildele midler til forskningsinstitusjonene på grunnlag av vitenskapelig produksjon, samt å stimulere til økt vitenskapelig publisering (Østerud, 2009). Systemet er organisert med rangering av vitenskapelige kanaler på to nivåer. På nivå 1 ligger de vanlige publiseringskanalene med fagfellevurdering, og på nivå 2 ligger de mest innflytelsesrike kanalene. Hvilke publiseringskanaler som ligger på nivå 2 bestemmes blant annet av siteringsfrekvensen over en viss tid. Det nye systemet har ført til en markant økning i publiseringen i vitenskapelig fagtidsskrift som gir uttelling, men kritiseres for ikke å bidra til høyere kvalitet. Samtidig hevdes det også at systemet går på bekostning av andre typer

formidling. Universitets- og høyskolerådet har derfor utredet indikatorer for forskningsformidling i to omganger (UHR, 2005, 2006), men forslagene er så langt ikke satt ut i live.

Undervisnings- og veiledningsoppgaver har fått mindre oppmerksomhet sammenliknet med vitenskapelig publisering etter reformene i høyere utdanning, hevder Leišytė (2016). Også i en australsk studie (Cretchley et al., 2014), der professorene gjorde prioriteringer mellom hva de ville bruke tiden på av undervisnings- og forskningsaktiviteter, viste det seg at resultatet gikk enstemmig, på tvers av universiteter, i forskningens favør. Den eneste undervisningsrelaterte aktiviteten som scoret høyt var «*Improving student satisfaction ratings for Teaching*». Vi har ingen tilsvarende undersøkelser fra Norge, men utfordringene er adressert i fagpolitiske dokumenter. I 2016 kom utredningen Kultur for kvalitet (Meld. St. nr. 16 (2016–2017), 2016) som omhandler kvaliteten på undervisningen som blir gitt på universiteter og høyskoler. Her omtales professorrollen i lys av de undervisningsoppgavene professorer har. Tiltakene som foreslås i meldingen tar blant annet sikte på at undervisningen ved universiteter og høyskoler skal sidestilles med forskningen, blant annet gjennom økonomiske virkemidler og gjennom å stille krav om pedagogisk basiskompetanse og undervisningserfaring ved ansettelse i alle faglige stillinger. Det argumenteres med at «det skal ikke være mer gjevt å være en fremragende forsker enn en fremragende underviser» (Meld. St. 16 (2016–2017), 2016). I tillegg foreslås det å vurdere om det skal tas i bruk en stilling som praksisprofessor.

Akademisk ledelse er også en oppgave for professorene. Ifølge Bolden et al. (2012, s. 6) er mye av det som betraktes som akademisk lederskap ikke utøvet av forskere i formelle lederroller. I stedet oppstår lederskap gjennom samarbeid med kolleger. I Boldens forskning blir de som spiller en sentral rolle i overganger og kvalifiseringer, som ph.d.-veiledere, nåværende og tidligere kolleger og nøkkelforskere, alle beskrevet som betydelige kilder til akademisk ledelse. Også Evans (2014a, 2017) forskning på akademisk lederskap hos britiske universitetsprofessorer avslører en uklart definert professorrolle. Evans fant dessuten at mange hadde negative vurderinger av professorenes holdninger og adferd. Endel var svært kritiske til hvordan professorene utøvde lederskap. (For eksempel «They are backstabbing assholes who take the credit for other people's work» og «'Professorial' and 'leadership' in my experience are a contradiction in terms» (Evans, 2014a, s. 9)).

Forskningen fra Storbritannia reflekterer flere perspektiver på professorrollen, fra de som hevder at professorer har blitt mer tilgjengelige, kollegiale og altruistiske enn tidligere, til de som løfter fram motsatsen, at professorer har blitt mer arrogante og rigide. Noen bestrider dessuten selve forestillingen om at det eksisterer en særegen rolle for professorer. De hevder at akademikere over hele linja har måttet tilpasse seg økte arbeidsbelastninger og nye arbeidsformer, og at professorrollen dermed ikke er forskjellig fra den rollen kollegaene har.

Metode

I 2015 ble det etablert et prosjekt ved en norsk institusjon med målsetning om å bidra til at flere kvinner skulle kunne kvalifisere seg for toppstillinger som professor. 78 kvinnelige førsteamanuenser og førstelektorer deltok fra ulike fagområder, blant annet utdanningsvitenskap, matematikk, økonomi, menneskerettighetsstudier, markedsføring, ledelse, historie og biologi. Tre ganger i året gjennomførte prosjektet nettverkssamlinger med temaer som den nye professorrollen, veiledning, forskningsledelse og akademisk skriving. Dataene som benyttes i denne artikkelen, er basert på skriftlige innspill fra de kvinnelige deltakerne i form av loggskriving.

Å skille ut kvinnelige professorkandidater som en egen målgruppe og rette søkelyset mot deres særskilte synspunkter og virkelighetsforståelser, er et poeng fordi det er en politisk målsetning å øke antallet kvinner i toppstillinger i akademien.² Det er foreløpig lite kunnskap om denne målgruppens behov og preferanser, og målet med datainnsamlingen er derfor ikke å sammenligne data mellom kvinner og menn, men å utforske denne spesifikke målgruppens synspunkter og konstruksjoner knyttet til professorrollen.

Deltakerne ble bedt om å skrive personlige logger (i alt 8) som var relatert til temaene på samlingene. Denne artikkelen er basert på én av disse loggene med temaet «den nye professorrollen», og helt konkret på deres svar på to spørsmål: 1) Hva er det som gjør at du vil bli professor/dosent? Og 2) Hvilke oppgaver og hva slags rolle ser du for deg at en professor/dosent har i framtidens akademien? 35 deltakere leverte logger (D1 til D35).

Forfatterne av denne artikkelen var alle deltakere i prosjektet som omtales, og de utgjorde dessuten prosjektets forskergruppe. Å være «innside»-forsker gir lettere tilgang både til empiriske data og til respondenter, og kan gi god innsikt i prosjektet. Det er imidlertid utfordrende sider ved å forske i egen organisasjon, relatert til både rollekompleksitet og spørsmål som angår anonymitet. Å forske i egen organisasjon kan innebære rollekonflikter knyttet til lojalitetsbånd, og det kan påvirke forholdet til kolleger som er deltakere i studien (Coghian, 2001). Forskergruppen valgte derfor innledningsvis å bruke tid på avklaringer av forskningens mål og rapportering samt sine tidligere og nåværende posisjoner i organisasjonen, slik at alle deltakerne i lys av denne informasjonen kunne ta stilling til sin egen deltakelse. Når det gjelder sikring av anonymitet, har vi unngått opplysninger om alder og fagområde knyttet til utsagn, og vi har også unngått å trekke inn sitater som er lett identifiserbare.

Som data for forskning har logger noen begrensninger. Bruk av logger utelukker oppfølgings spørsmål, men gir samtidig loggskriverne stor frihet til å skrive det de ønsker.

Analysen ble gjort ved å kategorisere innholdet i loggene i de tre områdene (1) forskning og formidling (2) undervisning og (3) ledelse, som kan beskrives som kjerneoppgaver for en professor. Vi har gjort ordsøk på sentrale begreper (undervisning, forskning, veiledning, utvikling, nettverk, samarbeid og så videre), for å kunne danne oss noen forestillinger om temaene som dominerer i loggene. Videre undersøkte vi informantenes perspektiver på professorrollen på tre nivåer: på mikronivå (individ), på mesonivå (organisasjon) og på makronivå (samfunn). Resultatene blir presentert gjennom denne tredelingen.

Spørsmålene informantene besvarte i loggene var relativt åpne. Det medfører at informantene har tolket oppgaven på ulike måter. Noen har vært mest opptatte av å beskrive hvordan de ser for seg at deres egen arbeidssituasjon som professor/dosent vil bli, andre har vært mer opptatt av de muligheter og utfordringer som ligger i en professor/dosentrolle mer generelt. For de fleste av informantene finner vi refleksjoner på flere nivåer.

Forventninger på individnivå

En del av informantene knytter forventningene til professorrollen til hvordan de ser for seg sin egen arbeidssituasjon i en professorstilling. Slike forventninger handler i hovedsak om å få mer tid og ressurser til å forske, «(...) få en større andel forskningstid slik at jeg kan rydde tid til forskningsrelaterte oppgaver og skriving» (D13), i tillegg til å kunne velge friere hva man vil forske på: «Det å kunne velge problemstillinger og få mulighet til å arbeide med de prosjektene jeg synes er interessante» (D1). Mange er opptatt av forholdet mellom forskning og undervisning, og problematiser fordelingen av tid mellom de to oppgavene.

2. Se for eksempel NFRs Balanse-program.

Undervisningen skal være forskningsbasert, noe som gir synergier ved at en underviser og forsker på det samme området innenfor faget sitt. Informantene er opptatt av denne sammenhengen:

Forskning er ikke løsrevet fra undervisning, vi skal holde på med forskningsbasert undervisning, jeg vil forske på undervisning, endre undervisningen i takt med nye resultater, lage nye prosjekter, og ikke minst være oppdatert på hva som skjer internasjonalt. (D1)

Men for å få til gode synergier må tiden og arbeidet balanseres, og flere uttrykker at de har erfaringer med at kombinasjonen forskning og undervisning kan være utfordrende å håndtere og ser for seg at det vil være slik i en professorstilling også:

Mitt ønske er å kunne ha en balanse mellom disse to kjerneoppgavene. Slik det gjerne blir i dag er at forskningsaktiviteten legges til kvelder og helger, altså i tillegg til undervisningsoppgavene og ikke som en del av stillingen. (D10)

Når forskning fremheves både nasjonalt og på den enkelte institusjon slik vi har omtalt tidligere, kan det gi et signal om at undervisning er mindre viktig. Samtidig er det slik at undervisning er en lite fleksibel arbeidsoppgave, mens forskningsarbeidet styrer man i større grad selv, og dette arbeidet er dermed lettere å prioritere bort dersom man må velge.

Det må være klart at jeg ikke har noe imot undervisning på bachelornivå, men fordeling av oppgavene på mange små kurs med få studiepoeng gjør at arbeidet må fordeles på mange arenaer – dette er noe som i neste omgang gjør det vanskelig å konsentrere seg om skriving og publisering. (D13)

Noen av informantene formidler betraktninger om hvilken betydning professorrollen kan ha for dem personlig, for eksempel for å skape mening i tilværelsen: «(...) den rollen kan føles viktig og meningsfylt for meg i mitt liv – og særlig ift mitt mål om å påvirke samfunnet på en konstruktiv måte» (D31). Men også som en rolle som kan komme i konflikt med andre deler av livet: «Jeg ser for meg at det må være mulig å være professor og også ha tid til et liv som skal leves utenfor jobben. Hvis ikke, er det ikke interessant!» (D21). Skepsisen er knyttet til forholdet mellom innsats og verdi, det er ikke verd å være professor dersom det ikke kan kombineres med et vanlig liv. Et annet område informantene ser som utfordrende er knyttet til endringene mot en mer styrt forskerrolle: «Jeg håper at denne rollen i fremtiden vil være en person som fremdeles vil kunne fordype seg i interessante forskningsproblemstillinger (og ikke bare skal være en som skriver søknader)» (D19).

Når informantene skriver om professorrollen i fremtiden, handler det mest om forskning, hvordan professorer får tid og ressurser til forskning, og hvordan de kan lede og iverksette forskningsprosjekter. *Forskning* nevnes 106 ganger i de 35 loggene. Til sammenlikning nevnes *undervisning* 28 ganger. Selv om eksemplene over viser at informantene er opptatt av sin egen potensielle arbeidssituasjon som professor, er de fleste som skriver om forskning også opptatt av samarbeid og utvikling av fellesskapsprosjekter der professorrollen har en framskutt posisjon. Det bringer oss over til hva informantene ser som muligheter og begrensninger i professorrollen på organisasjonsnivå.

Forventninger på organisasjonsnivå

Forventningene i organisasjonen handler om at professorene skal være aktivt tilstedeværende i konkret forstand, slik følgende sitat illustrerer: «Professoren bør være fysisk til stede på arbeidsplassen, og være tilgjengelig som veileder/mentor for medarbeidere i deres

forskningskarrierer (dette anser jeg som en av de viktigste oppgavene)» (D12). Men forventningen om tilstedeværelse kan også forstås i mer overført betydning: «Professorrollen innebærer muligheter, blant annet mer synlighet, muligheter for å få forskningsmidler, og dermed skape forskningsprosjekter, og trekke med andre» (D1). Professorrollen handler med andre ord for denne informanten om å være i en sentral posisjon og benytte denne posisjonen til å involvere andre. Som en annen informant peker på, innebærer dette noen omkostninger: «Jeg vil være opptatt av å skape forskningsprosjekter som kan inkludere hardt arbeidende medarbeidere» (D10). Her ser vi hvordan forskning blir forstått som et krevende arbeid som forutsetter medvirkning fra kollegaer som har forstått dette, og som har vist seg å være villige til å gå tungt inn i oppgaven sammen med de øvrige.

En av informantene løfter fram professorrollen som et utgangspunkt for å arbeide i tråd med de klassiske akademiske dydene; kunnskapsutvikling og kritisk faglig virksomhet innenfor et fagmiljø:

En rolle som pådriver, inspirator og kritiker, en fagperson som kan bygge faglige nettverk og arenaer for forskning og debatt som inkluderer og bygger kollektiv kompetanse i fagmiljøet. Kunne se muligheter, utvikle forskningsprosjekter som kan inkludere andre, som kolleger, stipendiater og studenter. (D7)

Det er lange tradisjoner for sterke kollegarelasjoner i academia, og det er kanskje ikke uventet at mange av kandidatene ser for seg dette som en viktig del av professorrollen også i fremtiden. Noe mer uvanlig er det kanskje at mange også retter fokus mot den rollen professorer bør ha som strategiske aktører på institusjonsnivå og som forskningsledere med ansvar for en eller flere forskningsgrupper.

Professorene skal utvikle høgskolens forskningsstrategier. Ledelse av forskningsgrupper vil også være en naturlig rolle, inkludert overordnet ansvar for å organisere det å skaffe forskningsmidler og tid – eller rettene sagt passe på at det blir gjort. (D15)

(...) en professor leder en eller flere forskningsgrupper, bruker sin rolle og tyngde til å søke om forskningsmidler, og er god til å hente inn eksterne midler, er motivator for sine forskningsgrupper ved blant annet å arrangere nettverksmøter, fagkonferanser og kombinert sosiale og faglige turer. (D23)

Her løftes professorrollen til å angå organisasjonsnivået, og beskrives som en lederrolle med ansvar for å bidra til institusjonens forskningsstrategi. Professorrollen blir av andre informanter omtalt som en mellomleder, både på det strategiske og det operative nivået, og inkluderer også mer administrativt orienterte oppgaver som å «skaffe nye eksterne finansieringer» (D3), «Å søke økonomiske midler til å få ting i gang blir viktig» (D9).

Med noen unntak, som det å være forskergruppeleder, er det de uformelle lederrollene informantene beskriver. Det innebærer ledelse forstått som inspirator, mentor og støttespiller, en som bygger nettverk og får med seg folk. Professoren beskrives her som den faglige lederen som leder et kollegium ut fra sin faglige ekspertise og status og sine nettverk. Det er den samarbeidende og tilgjengelige lederen som løftes fram. Dette kommer også til syne når vi søkte igjennom alle loggene etter begreper som handler om engasjement og samarbeid. I samlingen av begreper som handler om engasjement finner vi *inkludere*, *engasjere*, *initiativ* og *pådriver* brukt til sammen 32 ganger, *samarbeid* nevnes 14 ganger og *nettverk* nevnes 21 ganger. Dette peker mot forventninger om en professorrolle der forskningen er tverrfaglig og foregår i grupper. I disse informantenes beskrivelser er det nokså lite igjen av den ensomme forskeren som trekker seg tilbake til elfenbenstårnet og bare er opptatt av sitt eget prosjekt.

Forventninger på samfunnsnivå

Flertallet av informantene framhever ledelse av nettverk og forskergrupper som en viktig del av morgendagens professorrolle. En nettverksbygger kan forstås som en faglig inkluderende deltaker i et nettverk, men informantene er også opptatt av en utadrettet side ved nettverksbyggeren: «En fagperson som deltar i samfunnsdebatt, bygger internasjonale nettverk og publiserer og som har mer fokus på kollektiv læring enn på egen status og prestisje.» (D7). En annen beskriver det slik:

Jeg setter høyt at en professor skaper arenaer og inviterer likestilte og yngre kollegaer inn, slik at forskerfelleskapet kan utvikles og bli rikere og mer spennende (...) Viktig å være framfri og ikke bare kontrollert, delta i det offentlige ordskiftet. (D8)

Professorers nettverksbygging settes dermed inn i en større sammenheng ved at professoren forventes å bidra til den kritiske rollen høyere utdanning skal ha. Denne utadrettede virksomheten understrekes av mange: «Er aktiv mot media og bidrar f.eks. både gjennom intervjuer og kronikker» (D23), og «en professors rolle innebærer å være en god formidler av faget vedkommende er ekspert i – både til fagfeller, medarbeidere, studenter og til folk flest» (D14). Ingen av informantene problematiserer forholdet mellom mer utadrettet, populærvitenskapelig virksomhet på den ene siden, og publisering i vitenskapelige tidsskrifter på den annen, slik de problematiserte forholdet mellom forskning og undervisning.

I Evans (2014) studie om britiske professorer var det var mange som ga negative vurderinger av professorers adferd og holdninger. Slike utsagn er ikke like fremtredende i denne undersøkelsen, selv om det indirekte blir tydelig hvilken professorrolle som ikke står høyt i kurs blant noen av respondentene: «En som har (..) mer fokus på kollektiv læring enn på egen status og prestisje.» (D1).

For informantene i denne undersøkelsen er det strategisk sett hensiktsmessig å bruke tid på meritterende skriving, fordi opprykksordningen favoriserer publisering i vitenskapelige tidsskrifter framfor bred formidling i andre kanaler, især for de som skal søke opprykk til professor. Samtidig er en stor andel av informantene opptatt av å formidle til et bredere publikum og å være aktive deltakere i samfunnsdebatten.

I hovedsak uttrykker loggene et positivt syn på professorenes muligheter til å influere strategisk ved å initiere prosjekter og være autonome og drive med ulike former for formidling. Men dette bildet er ikke entydig. Enkelte ser dystre på den strammere styringen av forskningen:

Jeg tror framtidens professorer og dosenter er forventet å virkeliggjøre forskningspolitiske mål og ambisjoner som er utarbeidet av andre. Det vil si (skiftende) statlig politisk ledelse og statens institusjoner, internasjonale organisasjoner uten demokratisk legitimitet (OECD/EU etc.), universitetsstyrer uten faglig-demokratisk legitimitet og forankring samt næringslivsinteresser. Det er ikke lystelig. (D11)

Utsagnet gjenspeiler debatten som over lengre tid har pågått om den frie forskningens vilkår (se for eksempel Hessen, 2018), når indikatoren på forskningens gjennomslag (*impact*) utgjør vurderingsgrunnlaget for bevilgninger til forskning.

Konklusjon

Det er et nasjonalt mål å utjevne kjønnsbalansen i akademien. Det argumenteres med at forskningen vil bli annerledes når kvinner i større grad legger premissene for forskningsprosjekter og faglige fokus (Vinnicombe et al., 2013). Som nevnt er det en langt tydeligere

vei frem mot professorrollen i form av kvalifikasjonskrav, enn det er omkring selve rollen når man er blitt kvalifisert og besitter denne 'gjeve' tittelen. Fra et slikt perspektiv kunne man forvente en viss innovasjon og nytenking omkring professorrollen og hva den bør innebære. I denne artikkelen rettes blikket mot fremtidens professorrolle, slik den forespeiles og konstrueres av et utvalg kommende kvinnelige professorer ved en av Norges største høyskoler. Initiering av forskningsprosjekter, inkludering og nettverksbygging er etter deres forståelse oppgaver en professor bør prioritere. Fokus på den enkeltes evne til å skape entusiasme er fremtredende. Ikke minst ser de for seg en professorrolle der de deltar i et utstrakt samarbeid med andre akademikere, gjerne tverrfaglig, og hvor forskningsledelse inngår som en sentral del av rollen.

Det er likevel mulig å se en viss spenning mellom to grunnleggende holdninger eller forståelser i materialet. På den ene siden er det mange som inntar et tydelig standpunkt til at professorrollen er en mentorrolle. Å trekke med seg kolleger, å være støttespiller og inspirator beskrives av mange som de viktigste oppgavene til en fremtidig professor. Deltakerne beskriver en rolle som er preget av å løfte frem andre og bidra til andres utvikling. Undersøkelsen løfter slik sett fram et viktig poeng, nemlig at universitet- og høyskolesektoren, med økt internasjonalt fokus og store fusjonsprosesser, krever tematisering av en ny professorrolle – og at dette ikke bare kan være et ansvar på medarbeidernivå. Institusjoner med flere campuser og store avstander, der folk samtidig er delvis ukjente for hverandre, fordrer at det må etableres arenaer og rammebetingelser som gjør det mulig å utvikle og fremme slike mentorskap, nettverk og faglig samarbeid på tvers i det faglige hierarkiet.

På den andre siden har vi identifisert en gruppe som er mer opptatt av prestasjoner, å utvikle seg selv og faget sitt og publisere, enten for å bidra til en bedre fremtid for grupper de forsker på eller med (for eksempel utdanning eller helse), eller realisere egne ambisjoner, eller begge deler. Det er også denne gruppen som er mest opptatt av de strategiske oppgavene i professorrollen. Loggene bekrefter imidlertid ikke et entydig bilde av selvcentrerte og «individualiserte individ» slik Beck og Ritter (1992) beskriver som kjennetegn på den annen modernitet. Deltakerne i denne undersøkelsen beskriver en rolle som også er sentrert omkring å ivareta andres behov, enten det er kolleger eller det er den gruppen deres arbeid er rettet mot, gjennom å bidra til andres muligheter til å lykkes i sine liv og i sitt arbeid.

Litteratur

- Ball, S. (2007). Leadership of Academics in Research. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 449–477. DOI: [http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143207081058 / abs/10.1177/1741143207081058](http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143207081058/abs/10.1177/1741143207081058).
- Beck, U., & Ritter, M. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Bolden, R., Gosling, J., O'Brien, A., Peters, K., Ryan, M.K., Haslam, ...Winklemann, K. (2012). *Academic leadership: changing conceptions, identities and experiences in UK Higher Education*. Hentet fra <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/15098>. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Coghian, D. (2001). Insider Action Research Projects: Implications for Practising Managers. *Management Learning*, 32(1), 49–60. DOI: [10.1177/1350507601321004](https://doi.org/10.1177/1350507601321004).
- Cretchley, P.C., Edwards, S.L., O'Shea, P., Sheard, J., Hurst, J., & Brookes, W. (2014). Research and/or learning and teaching: a study of Australian professors' priorities, beliefs and behaviours. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 649–669. DOI: [abs/10.1080/07294360.2013.863836](https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863836).
- DBH. (2017). *Database for statistikk om høgre utdanning*. Hentet fra <http://dbh.nsd.uib.no/>.

- Enders, J., & de Weert, E. (2009). *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives*. UK: Palgrave Macmillan.
- ENQA. (2015). *European Association for Quality Assurance in Higher Education. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area(ESG)*. Brussel, Belgia.
- Evans, L. (2014a). A changing role for university professors? Professorial academic leadership as it is perceived by 'the led'. *British Educational Research Journal*, 41(4), 666–685.
- Evans, L. (2014b). What academics want from their professors: findings from a study of professorial academic leadership in the UK. I W. Cummings, C. Musselin & U. Teichler (Red.), *Recruiting and managing the academic profession*. Dordrecht: Springer.
- Evans, L. (2017). University professors as academic leaders: Professorial leadership development needs and provision. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(1), 123–140.
- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129>.
- Gergen, K.J. (2015). From Mirroring to World-Making: Research as Future Forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(3), 287–310. DOI: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12075>.
- Hessen, D. (2018). *Sannhet til salgs. Et forsvar for den frie forskningen*. Oslo: Res Publica.
- Hood, C. (1991). A Public Management For All Seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>.
- Hoskins, K. (2013). Senior female academics in the UK academy: theoretical perspectives for understanding the impact of education and familial influences on career success. *International Studies in Sociology of Education*, 23(1), 56–75. DOI: <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.770209>.
- Kreissl, K., Striedinger, A., Sauer, B., & Hofbauer, J. (2015). Will gender equality ever fit in? Contested discursive spaces of university reform. *Gender and Education*, 27(3), 221–238. DOI: <https://doi.org/full/10.1080/09540253.2015.1028903>.
- Leišytė, L. (2016). New public management and research productivity – a precarious state of affairs of academic work in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 41(5), 828–846. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1147721>.
- Lund, R. (2015). *Doing the Ideal Academic. Gender, Excellence and Changing Academia*. (Ph.D.), Aalto University.
- Meld. St. 16 (2016–2017) (2016). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>.
- Meld. St. 18 (2014–2015). (2015). *Konsentrasjon for kvalitet — Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/>.
- O'Connor, P. (2014). Understanding success: a case study of gendered change in the professoriate. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 36(2), 212–224. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.884675>.
- Rayner, S., Fuller, M., McEwen, L., & Roberts, H. (2010). Managing leadership in the UK university: a case for researching the missing professoriate? *Studies in Higher Education*, 35(6), 617–631. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070903243100>.
- Seierstad, C., & Healy, G. (2012). Women's equality in the Scandinavian academy: a distant dream? *Work, employment and society*, 26(2), 296–313. DOI: <https://doi.org/10.1177/0950017011432918>.
- Skelton, C. (2005). The 'self-interested' woman academic: A consideration of Beck's model of the 'individualised individual'. *British Journal of Sociology of Education*, 26(1), 5–16.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001) (2001). *Gjør din plikt – Krev din rett*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W.K. (2013). *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective. Major Findings of a Comparative Survey*. Netherland: Springer.
- UHR. (2005). *Sammen om kunnskap. Nytt system for dokumentasjon av formidling*. Hentet fra http://www.uhr.no/documents/Sammen_om_kunnskap_1_juni_2005.pdf.
- UHR. (2006). *Sammen om kunnskap II. Nytt system for dokumentasjon av formidling*. Hentet fra http://www.uhr.no/documents/formidling_ii_innstilling_3006.pdf.

- Ulvestad, J.M. (2016) Myter i omløp – Det annet kjønn i akademia. <https://www.idunn.no/uniped/2016/01,24-36>. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-01-03>.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). LOV-2005-04-01-15: Lov om universiteter og høyskoler. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-1.
- Vinnicombe, S., Moore, L.L., & Anderson, D. (Red.). (2013). *Women's leadership programmes are still important*. USA: Edward Elgar.
- Widerberg, K. (2015). Akademia. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet av velferdsstaten* (s. 143–161). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østerud, Ø. (2009). *Hvordan måle vitenskap. Søkelys på bibliometriske metoder*. Oslo: Novus forlag.