



Anders Johan W. Andersen (Red.)

Mellom tradisjon og fornyelse

En professorrolle i endring



FAGBOKFORLAGET



Mellom tradisjon
og fornyelse

Anders Johan W. Andersen (Red.)

Mellom tradisjon og fornyelse

En professorrolle i endring



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Anders Johan W. Andersen 2026. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra Universitet i Agder.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6286-1

ISBN digital utgave: 978-82-450-6285-4

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa8103>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget

Sats: HAVE A BOOK

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert, og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Miljøfyrtårn®

SERTIFISERT
VIRKSOMHET

Forord

Betraktninger fra en universitetsleder

I likhet med begrepet universitet skriver begrepet professor seg fra middelalderen. Og i likhet med universitetet som samfunnsinstitusjon har professorrollen gjennomgått en rivende utvikling siden den gang. Det nærmest symbiotiske forholdet mellom disse to begrepene tilsier at endringene i professorrollen vanskelig lar seg beskrive uten å vise til tilsvarende endringer i forståelsen av hvilken rolle universitetet spiller i samfunnet.

Noe har imidlertid ikke forandret seg siden middelalderen, nemlig behovet for å rangere forelesere etter meritter. Nå som da signaliserer professor-tittelen den høyeste akademiske rang. Å være professor har altså alltid vært forbundet med både prestisje og ansvar.

Vi har i de siste tiårene vært vitne til store endringer i universitets- og høyskolesektoren. Det gjelder både lovverket, rammevilkår og institusjonsstørrelse. Disiplinfag og profesjonsutdanninger lever side om side der de tidligere befant seg i ulike institusjonskategorier.

Det stilles krav i universitets- og høyskoleloven til at universitetene skal bidra til verdiskapning gjennom forskningsbasert innovasjon. Forventningene om at universitetene skal hente inn midler gjennom eksterne konkurransearenaer, skjerper seg i takt med at bevilgningene over statsbudsjettet krymper.

Disse endringene har skjedd raskt og bærer med seg nye forventninger til professorrollen. Som primus inter pares, dvs. først blant likemenn, skal professorer både fungere som rollemodeller, være mentorer for yngre forskere og være initiativtakere til faglig utvikling både på forsknings- og utdanningsfeltet. Dette krever strategiske evner i tillegg til dyp faglig innsikt. Det fordrer også at de som innehar professorrollen, tenker utover egen karriere og er med på å dyrke frem nye talenter.

I en tid hvor det er rift om de klokeste menneskene, er det avgjørende at professorer evner å skape gode forskningsmiljøer som yngre forskere synes det er givende å være en del av. Det er også avgjørende at kunnskapen som

utvikles, er med på å flytte forskningsfronten. Et godt forskningsmiljø må være preget av raushet og respekt for ulike perspektiver og innfallsvinkler.

Samtidig spiller professorer en viktig rolle for utviklingen av utdanningene innenfor deres fagfelt. Disse skal være tett koblet til forskning, ikke bare for å kunne tilby studentene den nyeste kunnskapen, men også for å sikre en reell forståelse av forskningens vesen i en tid hvor både desinformasjon og misforstått eliteforakt har gode vekstvilkår. Å være en drivkraft for både forskning og forskningsbaserte utdanninger er de forventningene jeg, som leder av en akademisk institusjon, har til professorene.

Forventningene kommer imidlertid ikke bare innenfra akademia. Vi opplever et økende press på at forskningen skal være raskt omsettbar i handling, både fra politisk hold, fra næringsinteresser og offentlig sektor. Disse forventningene kan spores tilbake til Michael Gibbons et al. (1994) «The New Production of Knowledge», hvor forskning blir delt inn i to kategorier langs skillelinjen disiplinorientert grunnleggende forskning og tverrfaglig forskning med utgangspunkt i samfunnsutfordringer. Et slikt skille finner vi igjen i både EUs forskningsprogram og Norges forskningsråd.

Å bidra til å løse samfunnsutfordringer krever at våre professorer samspiller med omgivelsene på en helt annen måte enn tidligere. Denne nærheten åpner nye muligheter for både datafangst, utvikling av nye forskningsspørsmål og innovative løsninger. Den kan imidlertid også by på forskningsetiske problemer og utfordre den akademiske friheten. Her har professorer et særskilt ansvar for å dra opp grensene i tråd med de akademiske verdiene innenfor sine fagfelt.

Det nye synet på akademiske institusjoner som leverandør av løsninger på samfunnsutfordringer her og nå, utfordrer også kårene for den langsiktige grunnleggende forskningen, som ikke kan defineres ut fra en umiddelbar nytteverdi. Å formidle betydningen av slik forskning ligger til akademia. Det er et delt ansvar mellom professorene og institusjonenes ledelse.

Gitt universitetenes utvidete rolle og økt synlighet i samfunnet, er det betimelig å reflektere over konsekvensene for professorrollen. Denne antologien, med sine mange bidragsytere og perspektiver, vil forhåpentligvis både være klargjørende og utløse nye spørsmål.

God lesning!

Kristiansand 1. mars 2026

Sunniva Whittaker

Innhold

Introduksjon

Om å bli og forbli professor 11

En undersøkelse av professorrollen ved et ungt norsk universitet

Anders Johan W. Andersen

Fra embete til opprykk 13

De få utvalgte 15

Bokens oppbygging og struktur 17

SEKSJON 1

FORVENTNINGER TIL PROFESSORROLLEN

Chapter 1

A professor in search of an identity. 23

Notes on a romantic journey

Gert Biesta

Why wanting to become a professor? 25

A shock to the system 26

Gaining confidence? 27

Context does matter 29

The rise of the neo-liberal university: From scholarship to research 30

Empty romanticism? 32

Kapittel 2

Jakten på professorrollen 35

Nina Cecilie Øverby

Min professorvei. 36

Jakten på professorrollens kjerne. 39

Kapittel 3

Som professor må jeg være overfladisk, svak og ikke i orden 45

Tore Dag Bøe

Overfladisk, svak og ikke i orden. 46

En professorvirksomhet som er overfladisk?	47
Overfladiskhet i praksis	50
En professorvirksomhet som ikke er i orden?	52
En praksis som ikke er i orden	53
En professorvirksomhet som er svak?	54
Svakhet i praksis	56
Professorens og universitetets bevegelse og figur	57
Avsluttende tvil og håp	58

SEKSJON 2

OM Å BLI PROFESSOR

Kapittel 4

Tid til å tenke langt og vidt. 63

Gir professorjobben nøkkel til refleksjonsrommet?

Randi Eikeland

Mot til å ta sjansen og sette seg høye mål – en familiehistorie fra Vennesla 65

Indre motivasjon: mening, kollegiet, autonomi og arbeidsglede..... 66

Muligheten til å bidra: endring-bærekraft-fellesskap-etikk-høy kvalitet 68

Professortittelen gir faglig tyngde: formidling, undervisning og veiledning..... 69

Livslang læring – livslang forskning 71

Kapittel 5

To become or not to become. 75

Is that the question?

Siri Håvås Haugland

Tulleprofessor? 76

Avslag på grått papir 77

I min verden utenfor academia hadde det ingenting å si..... 77

Du er jo professor i våre øyne. 78

Å bli professor – ikke bare en personlig ambisjon?..... 78

Å bevare seg selv. 80

To be or not to be – that's the question 81

Kapittel 6

Kunsten å være professor 85

Eivind Engebretsen, Marit Halдар & Gina Fraas Henriksen

Makt og status..... 86

Å bygge og lede et forskningsfelt	88
Å bygge et miljø	89
Å ta herredømme over egen tid	91

SEKSJON 3

OM Å VÆRE PROFESSOR

Kapittel 7

Samarbeid gir resultater	97
---------------------------------------	-----------

Guðrun Rohde

Nysgjerrighet	98
Å jobbe sammen	101
Studentene i sentrum – bidra i dannelsesprosessen	102
Akademisk kultur	102
Forskningens bidrag til å skape et bedre samfunn	104

Kapittel 8

På plass og der jeg vil være	109
---	------------

Betraktninger rundt egen rolle som professor og hva som har bidratt til å forme den

Elisabet Rudjord Hillesund

På vei mot akademisk arbeid	110
Nysgjerrighet som drivkraft	113
Akademia på sitt beste	115
Professorrollen	115
Et lite hjertesukk	117
Veien videre	118

Kapittel 9

Å være STOR professor er ingen liten oppgave	119
---	------------

Bjørn Tore Johansen

Å være STOR professor	121
Idrettskontekster og refleksjon	121
STOR professor – å være litt fotballdommer	125
STOR professor – å være litt orienteringsløper	126
STOR professor – bruk sunn fornuft	128
Ettertanke	129

SEKSJON 4

UNIVERSITETER I BEVEGELSE

Kapittel 10

Kritisk fri forskning. 135

En utfordring for universiteter

Mads Hermansen

Hvorfor er forskning den mest utfordrende oppgave? 137

Institutions- og samfundsmessige konsekvenser af forskningsarbejdet
utfordring 140

Hvordan leder man forskningsarbejde så faciliteringen og omsorg er optimal? .. 144

Avslutning 149

Kapittel 11

Lidenskapens boltreplass 153

Om å utvikle og bygge en akademisk kultur

Anders Johan W. Andersen

Engasjement som motor 154

Motsigelse som metode 156

Fellesskap som kultur. 159

Oppfinnsomhet som praksis. 160

Kapittel 12

Universitetenes samfunnsrolle. 165

Kristin Heggen

Universitetet i Agder 166

Min erfaringsbakgrunn 167

Hva vil vi med universiteter? 168

Nye universitetsmodeller. 169

Regionalt samfunnsansvar 170

Et konkret internasjonalt universitetseksempel. 172

Ut av «elfenbenstårnet» 173

Kunnskapsallianser 175

Avsluttende bemerkninger 176

Forfatteroversikt. 179

Andersen, A. J. W. (2026). Om å bli og forbli professor: En undersøkelse av professorrollen ved et ungt norsk universitet. I A. J. W. Andersen (Red.), *Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring* (s. 11–20). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810300>

Introduksjon

Om å bli og forbli professor

En undersøkelse av professorrollen ved et ungt norsk universitet

Anders Johan W. Andersen

Etter årtusenskiftet har vi nær tredoblet antall universiteter i Norge, og med det fått vesentlig flere universitetsansatte. Flere og nye grupper fra ulike sosiale sjikt har fått mulighet til å gjøre en akademisk karriere. I tillegg har nye steder fått et universitet i nærheten, noe som har åpnet for nye livs- og karriereveier og skapt et mer variert arbeidsmarked regionalt. På sitt beste har utviklingen ført til en økt utbredelse og en demokratisering av kunnskapssamfunnet, og bidratt til å øke livskraften og levedyktigheten for flere lokalsamfunn i Norge.

Utviklingen har også ført flere fag inn i universitetene, med påfølgende krav om akademisk toppkompetanse, og gjentagende debatter om fordeler og ulemper ved økt «akademisering» av konkrete profesjonsutdanninger.¹ I dag er det ikke lenger utelukkende tradisjonstunge fag som filosofi og medisin som krever professoral kompetanse. Også nyere fagfelt som intensivsykepleie, vernepleie og kroppssøving skal ha ansatte med akademisk toppkompetanse.

Vi har med andre ord behov for flere professorer på til dels nye fagfelt. Spørsmålet er om denne utviklingen skal gi oss «mer av det samme», eller stimulere til nye måter å ivareta akademisk toppkompetanse på. Sammen med nye statlige styringsregimer aktualiserer dette behovet for en fornyet samtale om hva det innebærer å være professor i vår tid (Tjora, 2020).

Denne boken er en invitasjon til en slik samtale. Ambisjonen er å åpne professorrollen for erfaringsnær og kritisk refleksjon, og invitere leseren med på en konsentrert undersøkelse av hvordan professorrollen forstås, utvikles og utøves ved et ungt norsk universitet. Ved å avgrense studien og ta utgangspunkt i en liten kohort, håper vi å synliggjøre utviklingstrekk på en tydelig måte, og samtidig gi konkrete inspirasjonspunkter for videre diskusjoner. I denne introduksjonen gis en summarisk innføring i utfordringsbildet, samt den konkrete bakgrunnen for bokens prosjekt.

1 Se eksempelvis nettavisen *Khronos* sin samling av artikler knyttet til begrepet mastersyke. Se også innrammingen av begrepet i Store norske leksikon, jf. Smeby og Terum (2026).

Fra embete til opprykk

Universitetet i Bologna ble grunnlagt i 1088, og med det har Italia gleden av å huse Europas eldste fungerende universitet. Sverige fikk sitt første universitet i 1477 (Uppsala), Danmark i 1479 (København) og Finland i 1640 (Helsingfors). Norges første universitet ble etablert i Oslo i 1811, og utviklet seg i en tid som har fått stor betydning for forståelsen av hva et universitet er og skal være. En viktig inspirasjonskilde for akademiske institusjoner i Europa er nemlig Humboldt-universitetet i Berlin. Det ble grunnlagt av Wilhelm von Humboldt i 1810, og eksisterer fremdeles.

Humboldt argumenterte for at forskningen skulle være fri og uavhengig, og avsondret fra press utenfra. På den måten skulle forskning kunne utfordre dominerende forestillinger i samfunnet uten risiko for sanksjoner. Den skulle fungere som et kritisk og kunnskapsbasert korrektiv til myndighetene. Opprinnelig eksisterte det derfor en form for akademisk selvstyre i universitetene, der professorkollegiet var det besluttende organ og professoren den autoritative faglige leder på sitt fagfelt.

I Norge var professorene lenge embetsmenn som ble utnevnt av kongen i statsråd. Det var et begrenset antall stillinger, og professorene ble vanligvis rekruttert fra, og tilhørte, samfunnets øvre sosiale sjikt. Det var ansett som en betydelig og anseelsesrik posisjon. Som på mange andre samfunnsområder skjer det imidlertid noe etter den andre verdenskrig i Norge. Parallelt med at ungdomskullene økte, hadde samfunnet et stort behov for ny kunnskap og personer med høy akademisk kompetanse. Det er derfor ikke overraskende at vi fikk tre nye universiteter i etterkant av andre verdenskrig; Bergen i 1946, Trondheim og Tromsø i 1968.

Det er også stor støtte for en politikk som gir like muligheter for alle. Statens lånekasse for utdanning etableres i 1947, og får til formål å gi økonomisk støtte til unge mennesker som ønsker høyere utdanning. På den måten skal en universitetsutdannelse ikke lenger være begrenset av personenes økonomi og familiebakgrunn. Universitetsstudier går dermed fra å være noe som er forbeholdt de få, til å bli noe for de mange. Sønner og døtre til arbeidsfolk strømmer til universitetene på andre måter enn før.

Den norske sosiologen og forfatteren Lars Ove Seljestad tematiserte dette i sin gjennombruddsroman «Blind» i 2005. Her følger vi hovedpersonen Geir Kinsarvik fra Odda fra industriarbeid til en akademisk karriere, og vi følger

utfordringene en slik klassereise fører med seg når det gjelder identitet og tilhørighet. Det handler om folks forhandlinger om sin egen selvforståelse.

Dette skiftet i politikk får ikke bare konsekvenser for tilgangen til høyere utdanning. Det har også konsekvenser internt på universitetene. Flere studenter krevde flere ansatte, og det skjer en gradvis økning i antall universitetslærere. Utviklingen skaper spenninger i fagmiljøene, og det oppstår forventninger om at professorenes privilegier må deles på flere. Den norske historikeren Fredrik Thue (2014) beskriver utviklingen på følgende måte: «Og mens de vitenskapelige tjenestemennene var blitt oppfattet som tjenestemenn som skulle gå professorene til hånd i forskning og undervisning, ble de nå i stigende grad oppfattet som forskere på et bestemt trinn av sin akademiske karriere» (s. 677).

De vitenskapelig ansatte skulle nå ansees som rimelig likeverdige medlemmer av det akademiske kollektiv, og det ble vanlig med kombinerte forsknings- og undervisningsstillinger. Tid til forskning var ikke lenger et privilegium forbeholdt professorene, men en mulighet som skulle fordeles til alle vitenskapelig ansatte. Thue (2014) skriver at norske universiteter beveget seg fra å være en professorrepublikk til et forskersamfunn.

Denne bevegelsen ble endelig fullført i 1993. Da ble lovverket endret. En professorstilling var ikke lenger et embete som ble tildelt av Kongen i statsråd. Universitetene fikk selv råderett over ansettelsesprosessen, og en stilling som professor ble oppnåelig gjennom kriteriebaserte opprykksordninger. Ordningene forutsatte en aktiv vitenskapelig karriere med tilstrekkelige vitenskapelige publikasjoner på høyt internasjonalt nivå. Den nye stillingsstrukturen ble dermed mer å forstå som en karrierestige, der vitenskapelige kvalifikasjoner la grunnlaget for overgang fra én stillingskategori til en annen.

Samtidig innebar dette at styringsideologien og maktstrukturene ble endret. Det akademiske selvstyret var over, og beslutningsmakten ble flyttet til lederlinjen, forstått som rektorer, universitetsdirektører, dekaner og instituttledere. Thue (2014) beskriver dette på følgende måte:

Endelig kan det hevdes at den «klassiske» professorens død også innebar at en essensiell funksjon i academia gikk tapt: det faglig-strategiske lederskapet forankret i vitenskapelig sakkunnskap og autoritet. Det kollegiale professorstyret var et styre av likemenn, og når alle fast vitenskapelige ansatte skulle behandles som «professorer

i miniatyr», innebar det at denne gamle likeverdigheten mellom vitenskapens høvdinger ble utstrakt til hele lærerstaben. (s. 699)

Vi er nå på sett og vis kommet til dagens situasjon. Det betyr imidlertid ikke at vi har kommet til veis ende. Stillingsstrukturen i academia blir stadig utredet, debattert og endret (jf. Underdal, 2018; Bachke & Hermansen, 2020; Husebekk, 2021). Så sent som i 2024² fikk vi en ny forskrift med nye krav til undervisnings- og forskningsstillinger, rekrutteringsstillinger og innstegsstillinger. Her ble blant annet kravene til utdanningsfaglig kompetanse for professorene skjerpet og tydeliggjort. Det er med andre ord et felt som hele tiden er i bevegelse, og det er et poeng å holde samtalen om professorenes ansvar og rolle levende.

Denne boken inngår i en slik samtale, og søker å skape tykkere beskrivelser av professorenes faglige bidrag og posisjon i academia ved å dykke ned i det konkrete. Boken tar utgangspunkt i et utviklingsprogram ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap ved Universitetet i Agder (UiA) i perioden 2022–2024. Programmet hadde til hensikt å undersøke professorrollens «hva, hvorfor og hvordan», og utgjør et empirisk bakteppe for denne boken.

De få utvalgte

Universitetet i Agder ble etablert som universitet i 2007. Selv om vi har lengre historie innen flere fagområder, er historien kort som samlet akademisk institusjon. UiA er på mange måter enda i sin «ungdomstid» og arbeider for å finne sin plass i det akademiske fellesskapet.

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap ved UiA inngår i denne historien, og består i tillegg av fagområder med svak tilknytning til universitetene historisk sett og med korte forskningstradisjoner³. Den første professoren med

2 Jf. Forskrift til universitets- og høyskoleloven (universitets- og høyskoleforskriften) – kapittel 3: *Undervisnings- og forskningsstillinger, rekrutteringsstillinger og innstegsstillinger* – Lovdata.

3 Eksempelvis ernæring, folkehelse, idrett, kroppsøving, sykepleie og vernepleie.

heltidsstilling på dette fakultetet var lege og sosialantropolog Ida Hydle. Hun ble ansatt som professor i 2004. Den neste professoren som fikk fast stilling, var sykepleieviter Olle Söderhamn. Han ble kalt til stillingen i 2006, og kom reisende fra Sverige. Med årene har andelen kollegaer i akademiske toppstillinger på fakultetet økt, slik at det ved inngangen til 2026 er 30 professorer med fast ansettelse og hovedstilling på UiA. De aller fleste har fått sin professorstatus ved UiA, enten ved ansettelse eller som personlig opprykk.

Denne utviklingen har skjedd parallelt med oppbyggingen av en «ny» karrierevei for vitenskapelig ansatte på norske universiteter og høgschooler. Her går veien fra universitetslektor til førstelektor og videre som dosent. Norske myndigheter har tydeliggjort og forsterket denne karriereveien de siste 20 årene, og dosent er i dag en akademisk toppstilling på linje med professor. Stillingen er særlig utbredt i profesjonsfagene innen helse- og sosialfagene, og innen lærerutdanningene og pedagogiske fag.

På Fakultet for helse- og idrettsvitenskap har vi derfor arbeidet systematisk med denne karriereveien, og reflektert over dosentrollen og dens plass i universitets- og høgskolesystemet (jf. Bachke & Hermansen, 2020). Dette har også skapt diskusjoner om professorrollen, og gir fakultetet helt særegne muligheter til å diskutere og forme innhold og ansvar for denne akademiske toppstillingen. Hvilke forventninger stilles det til en professor? Hvordan blir man professor? Hva innebærer det å være professor på et ungt universitet? Hvilke utfordringer ligger i professorrollen på 2020-tallet?

Dette var følgelig spørsmål som ble gitt oppmerksomhet i vårt fagmiljø, og alle fakultetets professorer ble invitert inn i en langsom samtale om egen rolle i kollegiet. Det ble arrangert studieturer til andre universiteter for å utforske kvalifikasjonskrav og ansvarsområder for professorer i Europa. Gjennom erfaringsdeling og inspirasjon fra andre læresteder ble professorene invitert til å bygge en større forståelse for hvilke oppgaver som hører til stillingen, og hvilket ansvar som følger av den.

Som en del av prosessen ble professorer med tilknytning til fakultetet invitert til å bidra med en tekst der professorenes egen rolle og ansvarsfelt ble belyst og drøftet. Tanken var at vi på denne måten kunne få skrevet frem og tydeliggjort ulike perspektiver knyttet til egen rolle og eget virke som professor. Dette inviterte til en mer personlig tekst, og vi valgte derfor essayet som uttrykk.

Sjangeren har opphav hos den franske tenkeren Michel de Montaigne og betyr «å forsøke», eller som den britiske forfatteren Sarah Bakewell (2010)

skriver i boken «How to live or a life of Montaigne»: «To essay something is to test or taste it, or give it a whirl» (s. 8). Det handler om å nærme seg en problemstilling, snu og vende litt på den, og se hvor det fører deg. Et essay er undersøkende, erfaringsnært, argumenterende og subjektivt. Forfatterne i denne boken skriver seg inn i denne tradisjonen.

Essayene i denne antologien gir tilgang til forfatternes tolkninger av egen rolle, og vitner om ulike diskurser om professoratets posisjon på et ungt universitet. Hvert essay står på egne ben og taler for seg selv. Boken som helhet kan derfor kritiseres for stor variasjon, både analytisk og språklig. Samtidig gir denne noe porøse formen et tidsriktig bilde av et mangfold av måter å forvalte sin professorrolle på. Boken inviterer slik sett til bevegelser mellom tolkning og refleksjon (Alvesson & Sköldbberg, 1994), og har slektskap med en undersøkelse inspirert av prinsipper fra kvalitativ forskning.

Bokens oppbygging og struktur

Boken består av 12 essays. Samlet sett berører de ulike aspekter ved spørsmålene som ble trukket opp i avsnittet over: 1) Hvilke forventninger stilles det til en professor? 2) Hvordan blir man professor? 3) Hva innebærer det å være professor på et ungt universitet? og 4) Hvilke utfordringer ligger i professorrollen på 2020-tallet? Boken er derfor strukturert etter disse spørsmålene, og forfatternes tekster er samlet i fire seksjoner, avhengig av hva deres hovedbudskap kan sies å være. Det er imidlertid viktig å understreke at essayene initialt ikke ble skrevet inn i en slik inndeling, og at hvert essay derfor kan overskride og i noen tilfeller også stritte litt imot denne innplasseringen.

Den første seksjonen har vi kalt «Forventninger til professorrollen». Den starter med teksten «A professor in search of an identity» av Gert Biesta. Han har erfaring som professor fra ulike universiteter i Europa, og viser at forventningene til en professor varierer mellom land og institusjoner. På den måten fungerer hans tekst både som en inngang til tematikken og som et bakteppe for å forstå innrammingen av en professorrolle på et ungt norsk universitet. De to neste tekstene er skrevet av to professorer på UiA. Nina Øverby etterspør klarere institusjonelle forventninger til sin rolle som professor i teksten «Jakten

på professorrollen», mens Tore Dag Bøe maner til institusjonell frihet i teksten «Som professor må jeg være overfladisk, svak og ikke i orden». Tekstene står godt til hverandre i den forstand at det ligger en spenning mellom dem: behovet for tydelige rolleforventninger og behovet for frihet til å definere rollen på egne premisser.

Den andre seksjonen retter oppmerksomheten mot den personlige reisen til å bli professor. Den gir tilgang til tre tekster som på ulike måter farger kvalifiseringsprosessen mot et professorat. Seksjonen starter med teksten «Tid til å tenke langt og vidt» av Randi Eikeland. Hun stiller spørsmålet «Når er man moden for å bli professor?», og tar leseren med på sin reise for å finne svar på hvorfor og hvordan man blir professor. I den påfølgende teksten «To become or not to become» inviteres leseren inn i prosessen til Siri Håvås Haugland, og inn i et rom av tvil – både om viktigheten av å bli professor og om hun er god nok til å bli nettopp det. Seksjonen rundes av med teksten «Kunsten å være professor», skrevet av Eivind Engebretsen, Marit Haldar og Gina Fraas Henriksen. De reflekterer over sine erfaringer fra å holde kurs for kommende professorer på UiA, og skriver frem sine anbefalinger for hvordan man kan forvalte en rolle som professor.

Deres essay tjener også som en overgang til den tredje seksjonen. Tekstene her retter søkelyset mot hva det innebærer å utføre et arbeid som professor på et ungt universitet, og de samles under overskriften «Om å være professor». I det første essayet i denne seksjonen løfter Gudrun Rohde frem betydningen av samarbeid som et omdreiningshjul i hennes professorvirke. Hun har gitt teksten tittelen «Samarbeid gir resultater», og underbygger dette med konkrete eksempler. Den neste teksten er skrevet av Elisabet Rudjord Hillesund og har fått tittelen «På plass og der jeg vil være». Hun reflekterer over hvordan hennes omgivelser og historiske omstendigheter har formet hennes valg og inspirert hennes måte å være professor på. Det siste essayet følger opp ved å understreke betydningen av å se fag og rolle i sammenheng. I teksten «Å være STOR professor» viser Bjørn Tore Johansen til sammenhenger mellom hans idrettsfaglige bakgrunn og hans måte å være professor på.

Seksjonen «Universiteter i bevegelse» starter med et forsvar for den frie forskningen. I et essay med tittelen «Kritisk fri forskning» argumenterer Mads Hermansen for at forskning er en av de mest utfordrende oppgavene en kan beskjeftige seg med, og peker på behovet for et særskilt vern av dette arbeidet. Deretter kommer essayet «Lidenskapens boltreplass», skrevet av Anders Johan

W. Andersen. Han bruker sine erfaringer som professor i psykisk helsearbeid som klangbunn når han skriver frem fire ankerfester i sitt arbeid med å utvikle og bygge en akademisk kultur på et ungt norsk universitet. I bokens siste essay, «Universitetenes samfunnsrolle», løftes blikket ytterligere, og oppmerksomheten rettes mer mot institusjonsbyggende virksomhet. Kristin Heggen reflekterer over universitetenes samfunnsrolle, med særlig søkelys på formål og forventninger til et relativt ungt universitet.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Bachke, C. C. & Hermansen, M. (Red.). (2020). *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakewell, S. (2010). *How to live or a life of Montaigne. In one question and twenty attempts at an answer*. Other Press.
- Husebekk, A. (2021). *En helhetlig stillingsstruktur i academia. Fleksible karriereløp for akademiske stillinger i fremtidens UH-sektor*. Forslag fra «Stillingsstrukturutvalget», sammensatt av representanter fra Universitets og høskolerådet, Forskerforbundet, Akademiet for yngre forskere og Komité for kjønnsbalanse og mangfold i forskning.
- Seljestad, L. O. (2005). *Blind*. J.W. Cappelen forlag.
- Smeby, J.-C. & Terum, L. I. (2026). «Akademisering». I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/akademisering>
- Thue, F. W. (2014). Universitetslærerne. Fra embets- og tjenestemenn til forskerprofesjon. I R. Slagstad & J. Messel (Red.), *Profesjonshistorier*. Pax forlag.
- Tjora, A. (Red.). (2020). *Universitetskamp*. Scandinavian Academic Press.
- Underdal, A. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler*. Rapport fra ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet.

Seksjon 1

Forventninger til professorrollen

Biesta, G. (2026). A professor in search of an identity: Notes on a romantic journey.
I A. J. W. Andersen (Red.), *Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring*
(s. 23–34). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810301>

Chapter 1

A professor in search of an identity

Notes on a romantic journey

Gert Biesta

I first became a professor in England in 2002, at the age of 45. I say “first” because, since that first “becoming”, I have become a professor in a pretty wide range of different institutions, countries, and settings. After becoming a professor in England, I became a professor in Scotland in 2007, then a professor in Luxembourg in 2013, in England again in 2015, in the Netherlands in 2016, in Ireland in 2019 and once more in Scotland in 2019. Before becoming a professor in England, I had already become a visiting professor in Sweden in 2001 and again, at a different institution in Sweden, in 2006. I became a professor II in Norway in 2011, a visiting professor in the Netherlands in 2014, once more a professor II at a different institution in Norway in 2018, a visiting professor in Finland in 2020, and then again, a professor II at a different institution in Norway in 2023.

Looking back at this ‘journey through the institutions’ – after Rudi Dutschke one might also call it a ‘long march’ – it could well be concluded that if anyone should know what a professor is, and what it means to be a professor, it must be me! And yet, if this rich and varied experience of being a professor – in different countries, different institutions, with different labels (professor, full professor, appointed professor, promoted professor, visiting professor, professor II), and under different higher education systems – has taught me anything, it is that there is no such one thing as ‘a professor’, even if, as was the case with me, I have been a professor in the field of education all the way through. Put differently: while the word ‘professor’ is used in higher education institutions around the world, its meaning is highly contextualised. This also means that *being* a professor is a highly contextualised matter. Such contexts are not just social, but also cultural, political, legal, and historical, to name the main dimensions that constitute the conditions under which it is possible to exist as professor.

Rather, therefore, than simply stepping into a clearly defined role and identity when one becomes a professor – and even the process of becoming a professor differs significantly in different countries – my attempts at being a professor were just that: ongoing attempts to make sense of what the designation ‘professor’ might mean in such differing contexts and settings. It was, therefore, a search for an identity, far more than simply adopting a ‘ready-made’ one.

Why wanting to become a professor?

It is one thing to become a professor and try to give that role and position some meaning. But before that, there is the question why one actually would want to become a professor. Or, in everyday language: why bother? As for my own ambition to become one, I am still not entirely sure what motivated me or, in a slightly different ‘register’, what the roots of my desire were. With regard to this, it is not without significance that I was educated in the Netherlands but became a professor in England, and perhaps only realised relatively ‘late’ how different these two countries were where it concerned the role and position of ‘the professor’.

I would characterise the academic system in the Netherlands as a highly hierarchical one. In this system, professors – who are appointed to their role, not promoted – are at the top of the hierarchy. They are appointed to what, in Dutch, is called a ‘leerstool’ – the literal translation is ‘teaching chair’ – which denotes a particular area of expertise. Universities have significant scope in deciding which areas of expertise they wish to ‘cover’ with professorships. Professors then tend to have a smaller or bigger group of academic ‘collaborators’ who are responsible for research and teaching (I return to the problems with the word ‘research’ below).

Being a professor in the Dutch system is therefore a powerful position, partly because one is at the top of the hierarchy, and partly because one’s ‘chair’ entails responsibility for a particular area of academic expertise. Although professors are appointed by universities, each appointment is scrutinised by peers in other universities in the country. It is only when they have no concerns about the quality of the candidate that a professor can be appointed.

The question of power is, I think, quite important, and I have experienced both sides of it. On the one hand, I have seen how professors in the Dutch system have had – and still have – significant power within universities with regard to staffing, finances, and also the ‘agenda’ for their field of expertise and scholarship. On the other hand, I have vividly experienced the *lack* of power that came with *not* being a professor in such a system: being dependent upon professors ‘higher up’ in the system for one’s own work, and also for the legitimacy of one’s own scholarship. To put it very concretely: when, in the university in which I worked, the professor ‘under’ which I worked retired, it suddenly became quite – and eventually very – difficult to continue with

the research and scholarship I was involved in, simply because there was no longer a professor 'covering' that work. Other professors were also quite keen to 'claim' the vacant professorship for their own purposes, rather than simply wanting the area of scholarship and expertise to continue as it was.

Perhaps this was one reason for me wanting to become a professor myself, as this would give me the scope for doing the work I wanted to do – in my case, theoretical and historical investigations into education. However, the situation in the Netherlands became so frustrating for me – there was no institutional (i.e., professorial) support for the kind of intellectual and scholarly work I wanted to do, so it felt like the work was under constant threat – that I eventually decided to look for a job in a different country. I thus ended up in England after having worked in Dutch universities for about seven years after finishing my PhD.

A shock to the system

I can honestly say that I wasn't really prepared for academic life in England. I was hoping that it would be a bit better than the frustrating years in the Netherlands, but I hadn't done much homework and was more or less assuming that Dutch and British universities were roughly similar. However, it slowly dawned on me that I had arrived in a completely different universe, not just in terms of structures and regulations, but also in terms of culture and practice. The half-joking story I often tell to describe the difference between the two systems is that I still remember vividly sitting in my new office in England, waiting for someone to come and tell me what I should be doing ... and that that person never arrived! This made me realise, on the one hand, how I had internalised the Dutch hierarchical system – always looking 'up' to someone who is 'in charge' – and, on the other hand, how very different the setup in the UK was, particularly for someone coming from the Dutch system.

From my angle, I found the British university very non-hierarchical and much more 'horizontal' in its ways of working. At first, I wondered how anything could work at all. Then I began to realise that it is also possible to co-ordinate 'horizontally', so to speak, rather than to structure 'vertically'.

A saying that I became fond of was ‘don’t ask for permission, ask for forgiveness’, as it captured something of the difference between the Dutch university – in which everything first needs to be organised and structured before people can start doing something – and the British one – in which I felt that people, by and large, do things and only become concerned about structures and procedures when needed. I am aware that for those who have spent their entire career in British universities this contrast may not be that stark, but for me it was, and still is.

When moving to the UK, I also wasn’t aware that there was such a thing as a ‘promoted professor’ – this was an option that didn’t exist in the Netherlands – so it took time for me to understand that this could actually be a possibility for me as well. I think that by then my motivation for becoming a professor had changed. If, from my Dutch experience, my desire for becoming a professor was mainly motivated by the experience of lack of power, my motivation changed significantly once I began to understand the dynamics and specificities of British higher education.

It was now partly a desire to be a bit more ‘at the table’ of professorial decision-making – although even putting it this way shows that my frame of reference was still influenced by Dutch assumptions, as I don’t really think that there was such a (metaphorical) professorial ‘table’ in the British university. Part of the desire to become a professor also had to do with comparing my own scholarly work with others, which gave me the feeling that, at least with regard to that, I was functioning at the level of ‘a professor’. So I applied and was successful – and am still very grateful to the peers in other countries who reviewed my portfolio and deemed my work to be of professorial ‘level’.

Gaining confidence?

I am not a fan of the word ‘confidence’; it sounds too psychological to me, and I’m probably also not a fan of psychology. But I also think that the word ‘confidence’ has no explanatory power. It is not that someone *has* confidence and, as a result of having ‘it’, is able to do all kinds of things. It is always the other way around: we see some people doing things, or perhaps managing to

do things (or, from the perspective of the one doing all kinds of things, *just about* managing to do things), and we then sometimes say that they seem to be doing it ‘with confidence’, or ‘confidently’, or in a ‘confident manner’. But the use of the word ‘confident’ is always ‘after the event’, not before.

So although I could say of my own activities that I slowly became more confident in doing them, I think it is more that I began to feel ‘at home’ in the context within which I worked. I began to see how things worked, and I also began to see what scope there was for doing things that mattered to me – not so much personally as professionally.

What came more and more to the fore in all this – and for me this speaks to the way in which I slowly began to give meaning to the idea of ‘being a professor’ – was the notion of an ‘intellectual project’ (a phrase I gained from a good colleague of mine). I slowly began to see, and became more and more excited about, the idea that being an academic is not some kind of ‘job’, but has to matter *intellectually*. It has to be about something, so to speak, and this something should in some way matter: to the one doing the work, but also to the wider field within which one situates one’s work.

This is, I think, what it means to have an intellectual project. It is as much about a sense of direction in one’s activities as it is about a sense of purpose: that is, an idea of why, and for whom, what one is doing matters. One could say that it has to do with the justification of one’s activities, which is a tremendously important question, because most universities (still) rely heavily on public funding – although in the UK a significant ‘chunk’ of funding nowadays comes from student fees. I’ve never seen this in the neo-liberal terms of giving taxpayers ‘value for money’, but rather in terms of using public funds in responsible and accountable ways.

For me, this increasingly became centred around a concern for education – often in my writing I call it a concern for education *itself* – particularly in response to many tendencies and developments in and around education that no longer seem to care about the intrinsic value of education, and just want to turn it into the ‘motor’ of the economy, for example.

A friend of mine from the USA (where, by the way, the label of ‘professor’ again has quite a different meaning and status) often said that professors need to ‘profess’, which means that they should have something to say. This is another way to give meaning to the idea of having and pursuing an intellectual project. So for me, over the years working in Britain – first in England

and then in Scotland – I slowly began to ‘fill’ the idea of being a professor in terms of scholarship and intellectual work (which I would never identify, by the way, as ‘theoretical’ as opposed to practical, or of practical significance).

One big question is whether, in ‘modern’ – or contemporary – universities, there is still an opportunity for pursuing intellectual projects. Before I say a bit more about this, I wish to reflect upon one more ‘step’ in my own journey – a step which, once more, highlights the importance of the context within which one can be ‘a professor’.

Context does matter

While it could be argued – particularly when looking from the outside – that I became increasingly better at being a professor, I would argue that to a very large degree this was the result of the conditions under which I was able to do things. Rather, therefore, than describing this in terms of confidence, I would say that there was quite a lucky ‘fit’ between my abilities and the contextual conditions in England and, later on, Scotland.

That it was a matter of this ‘lucky’ fit, rather than my ‘own’ capacities, became clear – again I have to say: frustratingly clear – when I moved out of the context of the British university into a very different academic context, namely that of Luxembourg.

The case of Luxembourg is special because for a very long time the country – which is quite small (about half a million inhabitants, of which only about half are citizens of the country; the rest is ‘import’) – didn’t have its own university. So, when it decided that it wanted to establish its own university, it didn’t have a big pool of home-grown academics, and therefore had to recruit from other countries. It did so quite successfully – also because it had significant resources on offer – by appointing academics from a number of countries, but particularly from the German-speaking world, the Francophone world and the English-speaking world. What perhaps the people establishing the university hadn’t realised – and what, again, I also hadn’t really sufficiently realised before I accepted the post of professor there – is that the German, French and British academic cultures are very different.

And because cultures are often more ‘enacted’ and exist in what are sometimes called ‘unquestioned’ or even ‘hidden’ assumptions and ways of working, rather than being explicit and visible, the university ended up as a rather curious mix of significantly different academic traditions. Moreover, for some reason the German ‘approach’ became quite influential – at least that is how I experienced it – which created a context that was very different from what I had become used to in Britain. Suddenly, I was back in a hierarchical, professor-led academic culture quite similar to what I had experienced in the Netherlands.

And suddenly, therefore, the ‘confidence’ I had gained in the British system – I would say, my ability to navigate the system and function productively and meaningfully – had evaporated. It felt like having to be the professor I didn’t want to be, and also really wasn’t able to be.

There are, of course, different ways to ‘deal’ with such a situation, but for me it became clear that this wasn’t a context in which I was going to thrive in any meaningful way. It wasn’t a context, in other words, in which I was able to be a professor. I thus decided to leave this post in the hope of finding something that would suit me better elsewhere.

At this point, I do want to mention the importance that visiting roles have had for me. One thing about being a visiting professor, or professor II in the Norwegian system, is that it provides opportunities to focus on the scholarly work, and this has been quite rewarding for me. But sometimes it is also more literally a lifeline for continuing one’s academic trajectory – which it clearly was for me.

The rise of the neo-liberal university: From scholarship to research

The foregoing observations are, of course, very much about my personal journey and experience, and it is obvious that someone else going through exactly the same trajectory will have ended up differently, perhaps finding opportunities where I encountered frustrations and being frustrated where I saw opportunities. But what my ‘journey’ does speak to is the fact that what

a professor *is* differs significantly across different contexts and settings. This also means that how one can *be* a professor differs significantly – which is hopefully a helpful insight when pondering the question of being a professor in the 21st century university.

There is one further point I would like to add to my observations. It has to do with the fact that, in addition to the local, regional, national and historical differences, there has also been a rather strong trend running through many universities over the past decades. A ‘quick’ characterisation of this trend is to call it the rise of the neo-liberal university. This is a university that increasingly sees the need to position itself in a more and more global higher education ‘market’, and does so by chasing indicators of prestige and influence. The neo-liberal university is therefore increasingly focused on ‘performance’ and also on ‘counting performance’, so to speak.

I think that my trajectory through higher education has largely coincided with this transformation. When I started out as a student – in the early 1980s – doing a university degree was still quite a lengthy process (in the Netherlands it took six years). Also, obtaining a doctorate was more something someone would do towards the end of their career in higher education, rather than it being an ‘entry ticket’ into it. Many of the academics who taught me when I was a student didn’t have a doctorate, and at the time it seemed as if having a doctorate was a sufficient qualification for becoming a professor in the Dutch system, at least in the field of education.

But quite quickly during my time as a student, the atmosphere began to change. People were beginning to argue that there wasn’t much point in publishing in the Dutch language, and that it would be better to publish in English. Moreover, people started to pay attention to the journals in which one should publish, looking for statistics that would identify which journals would be worth aiming for. Around this, more and more counting of ‘outputs’ – itself a rather strange word – began to emerge and, through this, new hierarchies were being established. It also led to the establishment of new ‘regimes’ of managing – I would probably say: policing – academic careers, focused on outputs and statistics, with increasingly less interest in the content, let alone the quality, of what was being ‘put out’.

Readers may have noted that, so far, I have used both the words ‘research’ and ‘scholarship’, and have actually used the latter word about twice as much as the former. I have also consistently referred to academic ‘work’ – and even the

label 'work' is not without problems – as *intellectual* activity. By highlighting that our 'work' is intellectual and a matter of scholarship, I am trying to push back against the tendency of the neo-liberal university to turn academic work into a matter of productive labour, so to speak; that is, into the production of things (such as outputs, prestige, positions in league tables, citation scores, and so on), rather than seeing it as intellectual pursuit.

In an essay that actually was first published in 1938, the German philosopher Martin Heidegger already warns against the rise of the neo-liberal university, which he characterises as science becoming 'business' (see Heidegger, 1976, p. 347). The transformation of science into business has an impact on what it means to be an academic – and also, I would say, what it means to be a professor. It forms, as Heidegger puts it, 'men of a different stamp', and the main transition he sees is that 'the scholar disappears' and is replaced 'by the research man who is engaged in research projects' (Heidegger, 1976, p. 347). 'The research man no longer needs a library at home,' Heidegger writes, also because 'he is always moving about' (Heidegger, 1976, p. 348). 'He does business at meetings and gets information at congresses. He contracts to work for commissions from publishers, who now help to determine what books must be written' (Heidegger, 1976, p. 348). And 'only in this way does he remain effective and thus, in the sense of his age, real' (Heidegger, 1976, p. 348).

Empty romanticism?

Heidegger is already quite pessimistic about the direction in which these developments are going. He writes that alongside these developments there will continue 'for some time and in a few places (...) an increasingly thin and empty romanticism of scholarship and of the university' (Heidegger, 1976, p. 348). Some would indeed say that this is the reality of academic activity today and that, if there is a future for such activity, and for the role of the professor in it, then the professor needs to adapt to this new reality rather than lingering in an increasingly thin and empty romanticism.

Nowadays I see much evidence of such an adaptive attitude, for example in the way in which students are inducted into academic careers. They are not just being told in much detail how to play the game of publications, grants and indicators of prestige and impact, but are increasingly subjected to what, with an idea ‘imported’ from North America, are called ‘tenure tracks’, in which they have to prove, through an almost endless trajectory of meeting pre-set targets, that they are a worthy ‘research (wo)man’.

What is worrying about this tendency is not just that the game is almost impossible to win, and even to play. If everyone is chasing the same indicators of impact and prestige, it becomes even more difficult to reach any significant point there. Think just about the still-increasing amount of academic publications being churned out day by day, with no possibility for anyone to read everything that is being written. A situation is emerging in which it is no longer people who read but AI that ‘summarises’ what is to be read – which could end up with the bizarre scenario in which AI is both writing academic papers and reading them. What is also worrying is that when this story of what it means to be an academic and, within it, to be a professor is constantly being repeated, it becomes an orthodoxy in which raising any unorthodox questions becomes a very marginal endeavour.

Yet, rather than thinking that being a ‘romantic’ is what any academic, including any professor or any academic aspiring to become a professor, should stay away from as much as possible – so that they can focus on the real business of research – my conclusion, having been around in ‘academia’ for more than four decades now, is that we need more romantics in the university, rather than less. We need more academics who dare to call themselves scholars, and who have the courage to define their work as fundamentally intellectual – which also means that it is always profoundly political, as it will continue to raise difficult, uncomfortable and even unwelcome questions.

If there is a future for the professor, across all different structures, systems, cultures, practices, traditions and histories, it must lie there, and nowhere else. That, at least, is what my journey has taught me and what, in my own – unorthodox (Biesta, 2020) and perhaps obstinate (Biesta, 2019) – way I have been trying to do and will continue to try to do, in the hope that it will encourage others in doing something similar. Professors of the world, I would say, unite!

References

- Biesta, G. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Brill | Sense.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury.
- Heidegger, M. (1976[1938]). The age of the world view. *Boundary 2*, 4(2), 340–355.

Øverby, N. C. (2026). Jakten på professorrollen. I A. J. W. Andersen (Red.),
Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring (s. 35–43).
Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810302>

Kapittel 2

Jakten på professorrollen

Nina Cecilie Øverby

Når folk spør hva jobben min er, sier jeg at jeg jobber på **universitetet**. Jeg sier ikke at jeg er professor. Jeg jobber på universitetet; jeg forsker og underviser. Jeg vet ikke hvordan det ble slik. De første årene tenkte jeg at merkelappen professor, slik jeg selv opplevde den – distansert og allvitende – absolutt ikke passet på meg. Jeg ville heller ikke at andre skulle tenke det.

Etter hvert har jeg innsett at dette handler om flere ting. Selvsagt handler det om hvem jeg er, men kanskje aller mest om at selve rollen er uklar, og dermed vanskelig å formidle. Jeg tror mange nye og gamle professorer jakter på hva rollen egentlig er, og hvilke forventninger som faktisk eksisterer. Samtidig fins det sikkert mange som syns det er riktig at den er vag. I dette essayet beskriver jeg mine erfaringer med, og forsøk på å forstå, professorrollen.

Når jeg sier at rollen er uklar, er det basert på egen erfaring. Da jeg ble professor i 2012, spurte jeg lederne mine hva de forventet av meg, og hva endringen var fra en førsteamanuensisstilling. De kunne ikke svare. Jeg ser det fremdeles klart for meg: overraskelsen deres over spørsmålet, og min overraskelse over manglende svar.

I dag kan jeg godt forstå det. Rollen er vag og uten instruks, og det er ikke bare noe jeg føler, eller noe som bare gjelder Universitetet i Agder (UiA) eller Norge. Den britiske forskeren Linda Evans og andre skriver at professorrollen er underutforsket (Evans, 2017; Svenkerud et al., 2019). Det mangler beskrivelser og detaljer, og det fins få forskningsforsøk på å forstå *hvem professoren er*, og hva rollen bør inneholde.

Min professorvei

Min vei inn i professorverdenen startet med et ønske om å bytte arbeidsplass, til et sted hvor mitt felt, ernæring, var mer sentralt enn der jeg var. Jeg søkte en stilling ved Universitetet i Oslo (UiO) og ble vurdert som professor i 2012, før jeg i utgangspunktet hadde tenkt at det var riktig. Jeg fikk ikke jobben på UiO og forble ved UiA, noe jeg er glad for nå, hvor vårt forskningsfelt har fått vokse godt.

Selv om jeg ble professor i 2012, tror jeg at starten på mitt professorskap var i 2014. Da jobbet fakultetet vårt med å etablere forskningsgrupper, og

jeg var heldig og fikk starte en forskningsgruppe. Heldig fordi jeg hadde nok gode kollegaer til å starte en gruppe, heldig fordi vi hadde et tydelig fagfelt, og heldig fordi jeg hadde en leder som trodde på oss. Ikke minst var jeg heldig fordi jeg fikk et oppdrag med klare instruksjoner. Det var som å finne en mulig innramming av rollen, et hjem – tematisk, vitenskapelig og kollegialt.

Tilfeldigvis fikk jeg være med på et kurs med Søren Barlebo Rasmussen ved UiA det første året som forskningsgruppeleder. Med stor innsikt og innlevelse presenterte han ledelse av forskningsgrupper og -sentre – og egentlig ledelse i academia – som et eget fagfelt, som frem til da var faglig ukjent for meg. Han snakket om måter å organisere seg på, trinn i forskningsgruppers eller sentres utvikling, og viste tydelig at de ulike fasene i en forskningsgruppes utvikling hadde ulike kjennetegn (Rasmussen, 2014). Han snakket om å anerkjenne hvilken fase man er i, og jobbe i tråd med det.

Som forskningsgruppe bør man for eksempel i en tidlig fase si ja til det meste for å bygge opp en kritisk masse av forskning og kompetanse. I senere faser er ordet nei viktigst. Når man tar på seg noe, stjeler det alltid fra noe annet som kanskje er viktigere for å bringe et felt videre. Han var tydelig på at det tar tid å utvikle forskningsfelt og akademikere. Man starter i det små, men man må hele tiden se fremover: Hva kan vi få til om fem år, ti år? Min fortolkning var at dette handlet om å jobbe systematisk.

Å jobbe systematisk og i tråd med gruppens fase har vært svært viktig for meg, både som leder og som professor. Forskningsgruppen som ble etablert het FEED (*Food and Nourishment from early development into parenthood*). Vi var 8 forskere. Vi laget mål for gruppen vår: konkrete mål for neste år og for fem og ti år frem. Vi laget dem sammen. Vi holdt ledere orientert. Vi laget logo, noe som var identitetsbyggende. Vi sa ja til alt innledningsvis, søkte på alt som var mulig å søke på, og fikk mange ja internt og mye nei eksternt. Vi var, og er, en gruppe med ulik kompetanse og erfaring, men med felles mål.

Det har tatt litt tid å forstå og akseptere, men vi er alle sterke og svake på ulike oppgaver. Derfor er det essensielt å finne noen som er sterke på det en selv er svak på, hvis man skal bygge et godt og produktivt lag. Det som er svært krevende og tidkrevende for meg, kan være det morsomste og letteste for andre. Å kunne utnytte dette har vært en nøkkel til suksess.

Vi laget et system hvor lederne hadde årlige møter med alle i forskningsgruppen for å snakke om mål, hva de ønsket, og hva slags hjelp de trengte. Dette ga ledelsen i forskningsgruppen mulighet til å veilede og støtte for

å bygge opp feltet, og til å få innspill til forbedring. Kanskje viktigst var det at vi kunne finne ut hva som er folks virkelige gullkort i academia, og hvordan de kunne trives.

Vi er i dag et forskningssenter på ca. 30 forskere inkludert 8–12 stipendiat-ter (Universitetet i Agder, 2024). I fasen fra oppbygging av forskningsgruppe til forskningssenter tror jeg det var to viktige ting som skjedde: å tydeliggjøre tematikken vår og å bygge lag og kultur.

Tematikken er betydningen av mat og ernæring i tidlige faser av livet, og forskning på hvilken kraft mat har for utvikling, læring, fysisk og psykisk helse, og dermed også for samfunnet (Øverby et al., 2024). Vi holdt fokus, og vi ble sikkert opplevd som vanskelige en stund fordi vi prøvde å fokusere, og sa nei til ting som ikke var innenfor tematikken. Vi våget også å søke om å bli toppforskningssenter/prioritert forskningssenter ved UiA (Øverby et al., 2019).

Dette ble et springbrett for oss på flere måter. Vi ble mer synlige i ernærings-Norge og utenfor, og fikk spennende ansatte som kom nettopp fordi vi var et godt miljø med tydelig tematikk. Vi fikk noen stipendiatstillinger som del av satsningen, og noen professor 2-stillinger, som ga oss fart på flere av prosjektene våre. Flere av de faste ansatte fikk litt ekstra forskningstid, og vi fikk en ledelse og administrativ støtte.

Det andre var at vi bygget et lag. I dette essayet kunne vi beskrive hva som *motiverer* oss, og hva omgivelsene har betydd. For meg er det å skape noe sammen, å komme frem til noe vi ikke hadde klart alene, magiske opplevelser. Det er selvsagt også fantastisk de få gangene du forstår at funnene dine er viktige: at det er sammenheng mellom mat tidlig i livet og senere psykisk helse, eller tydelige sammenhenger mellom frokost og skoleprestasjoner, eller at skolemat kan redusere sosiale forskjeller. Men det å samskape gir magiske opplevelser oftere enn de store funnene.

Å kunne jobbe godt sammen fordrer en investering i et godt arbeidsmiljø og en god kultur. Det er godt kjent at academia ikke er kjent for gode arbeidsmiljøer. Ball og Crawford (2020) nevner i sin artikkel om forskningskultur at hvis du googler *akademia er ...*, så er første treff: giftig (*academia is toxic*). Det er særlig jaget etter gode rangeringer, eksterne midler, antall publikasjoner og mange siteringer som har bidratt til dette. Ball og Crawford, og andre miljøer, har tatt til orde for at academia må bli vennligere, og mener at det ikke vil gå på bekostning av muligheten for fremragende forskning (Ayres, 2021; Ball & Crawford, 2020). Dagens forskere vil ikke ha konflikt; de vil ha

gode arbeidsplasser og vennlige ledere. Jeg tror en god kultur er en superkraft, og professorer bør bevisstgjøres på dette.

For oss som forskningsgruppe og forskningssenter gikk det ikke smertefritt i starten. I enhver utvikling av en gruppe er det forventet at det er friksjon og uenighet før en kommer til den gruppen som klarer å jobbe godt sammen, ha felles visjon, felles mål og normer, og finner gode måter å leve med ulike meninger (Rasmussen, 2014). I dag tror jeg vi har en vennlighetskultur (Ball & Crawford, 2020): kultur for respekt for hverandres styrker og svakheter, kultur for å lytte, for å le, for å gråte, for å ikke gi seg, og for å feire når det gjelder. Vi har jobbet systematisk med en akademisk kultur, som handler om å bygge og verdsette kompetanse, utvikle kunnskap, dele kunnskap, søke midler og respektere hverandre. Det handler også om å prøve å skape noe nytt, flytte et felt og bidra til løsninger på samfunnsutfordringer.

Jakten på professorrollens kerne

Det mest tydelige i min rolle som professor har vært å drive en forskningsgruppe og et forskningssenter. Samtidig føles det litt tilfeldig at det har blitt sånn, og det ville sikkert sett annerledes ut hvis ikke forskningsgruppestrategien på vårt fakultet hadde kommet. Jeg tror **tydelige forventninger** er viktig for at vi skal utføre og forstå rollen godt. I dag er det *ikke* mangel på forventninger til universitets- og høyskoleansatte. Det kommer stadig nye oppgaver: innovasjon, samfunnskontakt, institusjonsbygging og kontinuerlig formidling.

Det bør tydeliggjøres hva som forventes av professoren i denne uspesifikk strømmen av krav og forventninger. Noen av oss vil like det, i hvert fall, selv om noen er glad i det diffuse (Evans, 2017). I dag opplever jeg at mye ligger som skjulte forventninger til professoren, fra ledere, fra andre ansatte og fra samfunnet.

I academia er det et slags jag etter å bli professor. Universitetene har insentiver for å øke antallet, mens den enkelte forsker ønsker å klatre på karrierestigen (Svenkerud et al., 2019). Det er ganske tydelige krav i Norge for hva som skal til for å bli professor: Du må ha variert forskningserfaring, vise

at du har ledererfaring innen forskning og utdanning, ha kompetanse og bred erfaring innen undervisning og veiledning, og at alt ligger innenfor et anerkjent nivå internasjonalt og nasjonalt (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2019).

Det hele er litt tellekant-aktig, selv om en selvsagt også vurderer kvalitet. Men hva det vil si å *være professor*, er ikke beskrevet. I universitets- og høyskoleloven står det hva universitetene skal drive med, altså utdanning, forskning, formidling og innovasjon. Professorer skal, som andre vitenskapelige ansatte, selvsagt drive med dette, **men hva skal vi med professorer hvis det ikke er noen forskjell fra andre vitenskapelige ansatte?**

Det er utrolig nok svært lite forskning på hvem professoren er. Linda Evans, en av få forskere i feltet, har forsket på forventninger til professorrollen i Storbritannia. Hun har undersøkt hva vitenskapelig ansatte som ikke er professorer, mener en professor bør være. Tre tydelige trekk kommer frem:

1. professoren bør *utmerke* seg vitenskapelig og faglig,
2. professoren er forventet å være *bærer av kunnskap, både metodisk, pedagogisk, institusjonelt*, og
3. bør ha gode relasjonelle evner.

Det siste er så viktig at kunnskapshull hos professoren tilgis hvis de er vennlige, og er villige til å snakke med og hjelpe andre (Evans, 2015). En kan ane en forventning om en uformell ledelse, ledelse av fag og kanskje en forventning om å styrke andre (Evans, 2017).

Hvis disse uformelle forventningene faktisk passer med det universitetet ser for seg, tror jeg en tydeliggjøring av forventningene ville vært bra. Hvis det forventes en livslang uformell lederrolle, er lederopplæring viktig. For min del har lederkurs og muligheten til å lede en gruppe formet meg som professor, og gitt meg trygghet i akkurat den delen av rollen. Disse kursene har ikke vært del av noe system for opplæring, men heller kommet tilfeldig og etter eget ønske.

I en kommentar i Nature 2015 hevder Leiserson og McVinney det samme: at professorer trenger lederopplæring (Leiserson & McVinney, 2015). Kommentaren er illustrert med en tegning av en stereotypisk professor (mann, grått hår og hvit frakk) med dirigentansvar, som løser ansvaret ved å sitte med ryggen til et kaotisk orkester av forskere med nesen ned i en artikkel. Ledelse er ikke noe professorer kan i utgangspunktet. Kommentaren hevder

at professorer trenger lederskapstrening og kunnskap i hvordan man bygger opp team (Leiserson & McVinney, 2015). Jeg tror, som Nature-kommentaren, at det ligger et uutnyttet potensial her, og kanskje noe som bør skje før man får professorkompetanse?

Å være professor kan ikke bare være å undervise og forske, slik jeg sier når jeg må beskrive jobben min. Noll, en tidligere professor i matematikk, har i et essay prøvd å beskrive professoren sammenlignet med rene forskere og undervisere (Noll, 1997). Han mener at noen er forskere, noen er undervisere og andre er professorer, og at man sjelden kan være dyktig i alle disse rollene. Ifølge Noll er en klassisk forskers fokus å lete etter noe nytt og være først til å publisere, mens en klassisk underviser er ute etter det beste for studenten. En professor er derimot opptatt av faget sitt, og tenker, sover og lever med faget.

Som forsker er professoren mer interessert i å sette forskningen i system, prøve å forstå helheten og sette ny forskning inn i allerede etablerte sannheter, enn å jage etter artikler, ifølge Noll. Som underviser er hen mer opptatt av forelesningen og at faget kommer frem, enn av at studenter skal lære. Noll sier professorskap handler om *passion* eller lidenskap for et fag, som man drar med seg både i undervisning og forskning (Noll, 1997).

Jeg er ikke helt sikker på om dette er nåtidens beskrivelse av professoren, men jeg tror han er inne på noe: at det må være noe mer, selv om jeg ikke helt vet hva. Jeg har lurt på om professoren etter hvert skaper seg et rammeverk for sin fag- og forskningsforståelse og sin akademiaforståelse. Sammen med en entusiasme for faget kan dette videreformidles, og dermed svare på noen av forventningene Evans beskriver. Med en sånn forståelse virker det mer som man blir professor etter lang tid og mye erfaring – litt det motsatte av i dag, hvor man blir professor akkurat når man krysser grensen på antall artikler og erfaring.

Å være professor bør inkludere å være på jakt etter gode løsninger for samfunnet, både i forskning, undervisning, formidling og innovasjon. Vi sier at forskning flytter grenser og endrer verden, og den gjør det. Men til daglig driver vi prosjekter som gir resultater som ender opp som en liten brikke i det store puslespillet. Det er svært få ganger et forskningsresultat endrer verden radikalt. Samtidig formidles forskningsartikler daglig som om de endrer verden.

Jeg tror vi trenger et språk for å formidle hva forskning er, og hvordan man kan bruke og formidle forskningsresultater. Det handler om at disse bitene

ikke skal tolkes alene, og om hvordan vi kan tolke motstridende resultater. Bør professorens stemme komme tydeligere frem, med en sånn kunnskap som Noll beskriver: Hva betyr egentlig dette vi fant, og hva trenger vi for å komme videre?

Å være professor førte denne gangen til at jeg måtte skrive et essay. Jeg måtte skrive helt alene, noe jeg sjelden gjør. Jeg har likt å skulle tenke på hvem professoren er, selv om jeg ikke har noen svar. Min opplevelse er at den strenge, allvitende professoren er passé. Samfunnet endrer seg, med utfordringer som ikke kan løses av én person, men av tverrfaglige grupper med ulike kompetanser som må jobbe godt sammen. Så for den del kan jeg snart si at jeg jobber som professor når folk spør. Likevel er rollen fremdeles uklar, og jeg skulle likt en tydeligere stemme fra universitetsledere om hva professorrollen innebærer.

Referanser

- Ayres, Z. (2021). Five ways team leaders can improve research culture. *Nat Rev Mater*, 6(9), 758–759. <https://doi.org/10.1038/s41578-021-00357-1>
- Ball, K. & Crawford, D. (2020). How to grow a successful – and happy – research team. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 4. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12966-019-0907-1>
- Evans, L. (2015). What academics want from their professors: Findings from a study of professorial academic leadership in the UK. I U. C. W. Teichler (Red.), *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* (s. 51–77). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16080-1_4
- Evans, L. (2017). University professors as academic leaders: Professorial leadership development needs and provision. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 123–140. <https://doi.org/10.1177/1741143215578449>
- Forskrift om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (2019). <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>
- Leiserson, C. E. & McVinney, C. (2015). Lifelong learning: Science professors need leadership training. *Nature*, 523(7560), 279–281. <https://doi.org/10.1038/523279a>
- Noll, W. (1997). *The role of the professor*. Carneige Mellon University.
- Rasmussen, S. B. (2014). *Potentialeledelse om strategisk ledelse i fagprofesjonelle organisasjoner (In Danish)* (Vol. 1). Barlebo Forlag.
- Svenkerud, S., Ballangrud, B., Drake, I. & Ulvestad, J. (2019). Kvinnelige forskeres forventninger til professorrollen. *Uniped Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 42(3), 262–273. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-03>
- Universitetet i Agder. (2024). *Mat og ernæring i et livsløpsperspektiv*. <https://www.uia.no/om-uia/senter-og-nettverk/mat-og-ernaering-i-et-livslopsperspektiv/>
- Øverby, N. C., Hillesund, E. R., Engeset, D., Ask, A. S., Åbacka, G., Skreden, M. & Vik, F. N. (2019). Toppforskningssenter i Lifecourse Nutrition ved Universitetet i Agder. *Norsk tidsskrift for ernæring*, 17(1), 40–42. <https://doi.org/10.18261/ntfe.17.1.7>
- Øverby, N. C., Hillesund, E. R., Medin, A. C., Vik, F. N. & Ostojic, S. M. (2024). Nutrition in a lifecourse perspective: From molecular aspects to public health approaches. *Matern Child Nutr*, 20(Suppl 2(Suppl 2)), e13582. <https://doi.org/10.1111/mcn.13582>

Bøe, T. D. (2026). Som professor må jeg være overfladisk, svak og ikke i orden.
I A. J. W. Andersen (Red.), *Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring*
(s. 45–59). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810303>

Kapittel 3

Som professor må jeg være overfladisk, svak og ikke i orden

Tore Dag Bøe

Når dagen for min disputas gikk mot slutten, kom en kamerat til meg og sa noe sånt som: «Du har jo i hele dag i grunnen *snakket ned kunnskap!*» Jeg oppfattet det som at han var forundret, men også fascinert av dette, og at han ikke i det hele tatt mente det som noen kritisk bemerkning. Jeg ble glad for kommentaren! Kanskje ga han meg en hjelp til å tenke over hva jeg bedriver, både som ferdig stipendiat og nå som professor.

Mitt fagfelt er psykisk helsearbeid. I forskningen jeg gjør, i det jeg skriver, og i måten jeg utdanner studenter til praktikere i psykisk helsearbeid på, er jeg gjennomgående på vakt mot å gjøre kunnskapen for sterk og styrende (Bøe, 2021; Bøe et al., 2023; Bøe et al., 2024). Dette fordi en for sterk og styrende kunnskap kan gjøre at vi mister oppmerksomheten mot sider ved livet som etablert kunnskap nok ikke kan fange.

Denne kunnskapsskeptiske virksomheten har jeg fortsatt med som ansatt ved Universitetet i Agder, og jeg har ikke blitt stoppet av verken mine kolleger, mine ledere eller studentene. Tvert imot har det vist seg at jeg har kvalifisert meg til å bli professor! Men? En professor som er skeptisk til å produsere kunnskap? Går det an? I dette essayet vil jeg forsøke å svare et slags «ja» på det spørsmålet.

Overfladisk, svak og ikke i orden

Dette «ja» vil jeg forsøke å skrive frem ved å leke meg litt med tre begreper og idéer. Kanskje kan de snu litt på vanlige forestillinger om hva det er å være professor, og hva det vil si å drive universitetsvirksomhet i det hele tatt. De tre begrepene og idéene er «overfladisk», «ikke i orden» og «svak».

Overfladisk? En vanlig forestilling er vel at professoren må kunne forstå de *underliggende* årsaker og strukturer som ligger bak den virkeligheten vi ser på overflatene. Men Hannah Arendt (1978) advarer mot en slik feilaktig jakt etter underliggende årsaker, en jakt som preger vestlig filosofi og vitenskap. Hennes argument er først og fremst etisk: De etiske imperativ vis-à-vis andre mennesker treffer oss sanselig gjennom de inntrykk de gjør på oss. Dette skjer på overflatene, i det som er overfladisk. Dermed må jeg som professor, og vi som universitet, være det overfladiske sin forsvarer.

Ikke i orden? En vanlig forestilling er vel at professoren må følge en orden i tråd med vitenskapelige prosedyrer og normer for akademisk virksomhet. Videre skal utdanning og forskning ha nytteverdi vurdert ut fra en orden basert på samfunnets premisser og behov. Men Hannah Arendt advarer mot å inngå i en orden der det ene ustopkelig følger det andre. Arendt peker på nødvendigheten av å kunne stoppe opp, trekke seg tilbake og tenke, for å kunne bryte med den ordenen en inngår i. Igjen er hennes argument etisk: Urett og vold kan skje der menneskers virksomhet inngår i et maskineri, en orden, der en ikke stopper opp og stiller spørsmåltegn ved ordenen. Derfor må jeg som professor, og vi som universitet, når vi skal oppfylle vår rolle i samfunn og demokrati, *ikke være i orden*.

Svak? En vanlig forestilling er vel at en professor må være faglig *sterk* og produsere robust kunnskap, med tilhørende sterke og styrende kunnskapsbaserte metoder for praksis. Videre skal profesjonell praksis være basert på vitenskapelig kunnskap slik den blir operasjonalisert i en evidensbasert-praksis-logikk. I en slik logikk blir både den profesjonelles og brukerens oppgave å etterleve de prosedyrene som metoden angir. Men Gert Biesta (2007) advarer mot en slik sterk vitenskapsbasert profesjonalitet. Hans argument er både eksistensielt og demokratisk: Det er livsnødvendig at vi trer frem – eksisterer – som subjekter som kan påta oss et ansvar for andre og fellesskapet. Sterk kunnskap, sterke metoder og sterk profesjonalitet gjør at rommet vi trenger for å tre frem som subjekter, forsvinner. Vi blir objekter eller brikker i en styringslogikk og administrert praksis.

Altså: Min professorvirksomhet må ikke være sterk, dyp og i orden, men tvert imot *svak, overfladisk og ikke i orden*. Nå vil jeg fabulere litt videre ved å bruke idéer fra to av de forfatterne som har inspirert meg mest de siste årene, nemlig Hannah Arendt og Gert Biesta. Jeg bygger her videre på refleksjoner som også finnes i tekster jeg har skrevet tidligere (se særlig Bø, 2021, 2024; Bø et al., 2023; Bø et al., 2024).

En professorvirksomhet som er overfladisk?

Jeg har blitt veldig grepet av måten Arendt (1978) gir *overflaten* betydning og verdi. Arendt bryter med en lang filosofisk og vitenskapelig historie som

gjennomsyrrer måten vi tenker på også i dag, nemlig idéen om at det er i det underliggende at det sanne og vesentlige angående mennesket og virkeligheten er å finne. I sin bok «The life of the Mind» gjeninnsetter Arendt (1978) *overflaten* som det primære stedet for menneskelig liv. Det er der vi finner en uendelig variasjon og differensiering av fremtoninger (appearances¹). Hun peker på overflaten og dens betydning på retorisk vis:

Since we live in an appearing world is it not much more plausible that the relevant and the meaningful in this world of ours should be located precisely on the surface? (...) Outside shapes are infinitely varied and highly differentiated. (...) It is precisely this [variety in self-display] that reaches its climax in the human species. (Arendt, 1978, s. 27 og 30)

Vi mennesker er altså ekstraordinære som art, men *ikke* på grunn av våre «dybe», «underliggende» eller «indre» kvaliteter. Snarere er vi ekstraordinære på grunn av vår variasjon og mangfoldighet i hvordan vi viser oss og er vitalt og sanselig levende på overflatene.

Arendt (1978) kritiserer vestlig vitenskap og filosofi for å være fanget i det hun kaller en metafysisk feilslutning («metaphysical fallacy», s. 22). Jeg forstår «metafysisk feilslutning» her som nettopp denne uriktige og problematiske idéen om at det er i en dimensjon under det som viser seg på overflatene, at de egentlige årsakene og grunnene finnes. I vestlig vitenskap har overflatene blitt ansett bare som noe som må ryddes av veien, fordi svarene er å finne i det som ligger bak.

Arendt (1978) peker på overflatens betydning av etiske og politiske grunner. Hun omtaler overflaten som «reality that claims» (s. 4), og skriver at å overse det som viser seg på denne overflaten, kan føre til at et vern mot vold forsvinner. Med henvisning til sine rapporter fra rettssaken mot Adolf Eichmann etter andre verdenskrig peker Arendt på hva som satte i gang utforskningen i boken:

1 Appearance er et veldig sentralt begrep i Arendts resonnement. Det er litt vanskelig å finne en god norsk oversettelse for «appearance». I den danske oversettelsen er «appearance» oversatt med «fenomen» (Arendt, 2019). Jeg har, under tvil, valgt å oversette det med «fremtoning».

[Conventionality] protect us against reality, that is, the claim on our thinking attention that all events and facts make by virtue of their existence. (...) Eichmann knew of no such claim at all. (s. 4)

Virkeligheten, i kraft av sin eksistens og fremtoning, bringer med seg en fordring overfor vår tenkende oppmerksomhet. Videre i boken *The life of the mind* blir det tydelig at vitenskapens søken etter underliggende årsaker og strukturer overser virkelighetens tilsynekomst på overflaten, og derfor (som Eichmann!) ikke blir oppmerksom på virkelighetens etiske fordringer.

Det er ved å møte hverandre gjennom sansene i overflatenes rike at vi også påkalles til ivaretagelse av hverandre. Vitenskapene og tilhørende profesjonaliteter som overser mennesker slik vi er i kraft av vår fremtoning – hvordan vi faktisk beveger oss, hva vi faktisk sier, hva vi faktisk gjør, og hvordan vi viser oss på overflatene – vil alltid stå i fare for å bli uetisk og krenkende.

Ganske krast peker Arendt på det etisk problematiske i vitenskapens interesse for det som ligger under overflatene:

The scientist (...) cuts open the visible body to look at its interior (...) by means of all sorts of sophisticated equipment that deprives them of the exterior properties through which they show themselves to our natural senses. (...) The guiding notion [is] that appearances must have grounds that are not appearances. (...) Ending up in with rather violent invectives against mere appearances. (Arendt, 1978, s. 24)

Med Arendt er jeg bekymret for at vitenskapens og utdanningenes fokus på kunnskap om noe underliggende ikke bare overser hvem folk er slik de eksisterer og viser seg, men også over en form for vold mot folks eksistens ved å annullere, ugyldiggjøre og degradere det folk faktisk sier og gjør, og hvordan de viser seg. Et ekspertvelde basert på forestillinger om en underliggende virkelighet, der ekspertene er dem som (alene) kjenner denne underliggende virkeligheten, kan føre oss på villspor både etisk og demokratisk.

Overfladiskhet i praksis

Kan en tenke seg en *overfladisk vitenskap og forskning*? Ja, oppgaven til en overfladisk forskning kan nettopp være å stille virkeligheten til syne, gjøre den synlig, og tilsvarende vokte seg for å etablere teorier om underliggende årsaker og strukturer (tilgjengelige bare for ekspertene). Dermed blir det et imperativ at forskningen skal være overfladisk, i betydningen å holde seg på de overflatene som alle kan se, og der alle er synlige for hverandre. En forskning og vitenskap som opererer i noe usynlig og bakenforliggende, kan overse mennesket – og dermed vernet mot vold. Resultatet kan bli krenkelse og vold dersom profesjonalitet og ekspertise går ut på å operere og intervenere rettet mot noe (påstått) underliggende.

Forskningen må dermed ikke reduseres til å skulle forklare, heller ikke til å forstå. Den må også vise, peke og stille til syne: ikke en påstått og konstruert underliggende virkelighet, men det som er tilgjengelig for oss alle på overflatene.

Særlig i mitt fagfelt, psykisk helsearbeid, viser psykiatrihistorien det krenkende og voldelige som kan skje når man har handlet ut fra «vitenskapelige» teorier om underliggende årsaker og behandlet basert på dette (Andersen, 2006; Ekeland, 2021). Lobotomi er et eksempel, malaria-kur et annet. Moderne medikamentbruk kan også stå i fare for å bli en problematisk behandling når den baserer seg på teorier om underliggende årsaker, som biologisk sykdom, og ikke er basert på hvordan medikamentene faktisk virker og oppleves av den det gjelder (Yeomans mfl., 2015). Ut fra en naturvitenskapelig idé og ideal har ambisjonen vært, og er stadig, å forklare og manipulere (les: behandle) mennesker, basert på innsikten i det bakenforliggende, som er utilgjengelig for andre enn ekspertene med sin kunnskap. I en slik behandling, som baserer seg på teorier om underliggende årsaker og strukturer, har psykiatrien oversett den enkelte person: det konkrete mennesket, den ekspressive subjektive kroppen, som fremtrer for oss. Slik har man gjort skade, både fysisk og etisk.

Både medisinenes blikk og psykologiens blikk har nok oversett den enkelte som viser seg, og i stedet rettet blikket «gjennom dem», i tro på at det egentlige – det som må endres med våre metoder – ligger i noe underliggende. Det er høyst aktuelt å stille slike spørsmål, inspirert av Arendt, til ulike behandlingsmetoder i dag som baserer seg på, og retter seg mot, underliggende mekanismer og årsaker som gis av de profesjonelles etablerte teorier (Bøe mfl., 2024).

Kan en tenke seg en *overfladisk utdanning* og utdanning til en *overfladisk profesjonalitet*? Ja, inspirert av Arendt kunne vi si at vi bør utdanne studentene til overfladiskhet, eller oppmerksomhet mot virkeligheten slik vi kan sanse den og bli berørt av den.

Professor i sosialpsykiatri, Tom Andersen, er en av dem som vi er særlig inspirert av når jeg, sammen med kolleger, introduserer studentene for hva praksis i psykisk helsearbeid kan være. Andersen (2001) foreslår at klinisk praksis ikke bør starte i en gitt forståelse av en tilstand eller et problem, men i stedet starte i etikken. I stedet for å skulle bestemme *hva noe er*, bør det avgjørende spørsmålet være: «Hvordan kan jeg komme i kontakt med 'det som finnes der ute'?» (s. 12). Med etikk mener Andersen et «ansvar for den andre (og) aktiviteter som forbinder en selv med Andre» (s. 11). Denne etikken utspiller seg i sansenes, kontaktens og overflatenes domene. Praksis er en respons på det som viser seg i et mellommenneskelig møte.

I innledningen til sin siste bok² formulerer Andersen (2021, s. 39, min uth.) seg slik: «Denne boken oppfatter jeg som enkel og *overfladisk* i den forstand at den holder seg på overflaten. Det vil si det en kan se og høre og berøre og lukte og smake og bli beveget av.» Andersen (2021) beskriver hvordan hans praksis – ikke bare hva han gjorde og sa som terapeut, men også, som han understreker, hva han lot være å gjøre og si – ble styrt av det han kaller en følelse av ubehag. Dette ubehaget, forklarer han, stammet fra en oppmerksomhet rettet mot hvordan de andre i møtet var sanselig til stede: klientene og familiene deres; hvordan de fremstod, pustet og beveget seg; og hvordan de reagerte på det som skjedde. Når fremtoningen deres signaliserte at noe ikke stemte, at noe var galt, ga dette ham denne følelsen av ubehag. Andersen (2021) peker på at man vil merke om dem som kommer for å få hjelp, blir engasjerte i den samtalen som pågår, og om den utvikler seg til en levende samtale som «fungerer» godt. Eller man vil merke om samtalen, som han uttrykker det, går for langt, og at det er på tide å stoppe med det en holder på med og finne andre veier videre. Dette kan man merke på pusten deres, sier han. Hvis folk for eksempel slutter å puste eller holder pusten, kan dette være et tegn på at man har gått for langt. Andersen påpeker at utøvere

2 Boken er kommet ut etter Andersens død og er basert på et bokmanuskript og tekster han etterlot seg.

må være var for disse tingene, og at dette krever at man er oppmerksom på overflatenes virkelighet, der vi kan sanse, berøre og bevege hverandre.

Andersen hjelper oss her med å forstå hva det kan innebære å vende seg mot overflatene, og å la seg veilede av det som viser seg der. Selv om Andersen ikke viser til Arendt, ser jeg hans beskrivelser av sin praksis som en måte å realisere Arendts idéer om overflatens betydning og farene ved å operere basert på teorier om det underliggende.

Jeg har brukt litt plass på Andersens beskrivelse av sin praksis her, fordi det også er en slik praksis vi introduserer for studentene. Det gjør vi ikke bare ved å formidle hans idéer; vi engasjerer også studentene i å øve på en slik sensibilitet og responsivitet gjennom øvelser og rollespill. Slik forsøker vi å bevege oss fra en utdanning som ser mennesker gjennom kunnskapenes briller og tilhørende profesjonelle intensjoner, til en utdanning som øver på å være oppmerksom på dem en møter, og på å finne svar og responser som kan skape endring på situasjonenes egne premisser.

En professorvirksomhet som ikke er i orden?

Arendt etablerer altså overflaten som det primære stedet for menneskelig liv. Men denne oppmerksomheten mot virkeligheten, som samtidig kommer med en etisk fordring, gjør det for henne nødvendig med et skritt videre. Hun løfter frem *tenkningen*, og gjør det nettopp av etiske og politiske grunner. Hva gjør jeg når overflatenes virkelighet sier meg at det som skjer, ikke er etisk riktig? Det er her Arendt skriver om den avgjørende mulighet mennesket har til å stoppe, for å gå «out of order» (Arendt, 1978, s. 85)³. Denne evnen til å stoppe, bryte og trekke seg ut gjør at mennesket ikke er fanget av en ustanselig strøm av hendelser. Denne tilbaketrekningen er en tilbaketrekning til *tenkning*.

Tenkning, slik Arendt forstår den, må alltid skje i et brudd med en orden. Tenkningen er kun mulig gjennom et brudd med, og en tilbaketrekning fra,

3 Arendt bruker altså formuleringen «out of order». Slik jeg forstår det, spiller hun på at dette på engelsk også kan bety «i stykker» eller «ute av stand». Derfor har jeg forsøkt å bruke formuleringen «ikke i orden» på norsk.

«the unbroken continuity of our business in the world of appearances [where] the chain of 'nows' rolls on relentlessly» (Arendt, 1978, s. 12–13, bok 2). Dette skiller tenkningen fra kognisjon, ifølge Arendt, fordi kognisjon handler om å løse et problem innenfor – og på premissene til – den ordenen man allerede befinner seg i (Arendt, 1978, s. 78). Tilbaketrekningen til tenkning har en etisk og ikke-voldelig hensikt, og den er *ikke i orden* – og kan ikke være i orden. For å forhindre ondskap må vi være oppmerksomme på overflaten, være åpne for de fordringene som her legges på oss, og samtidig være klare til å stoppe og trekke oss tilbake til tenkning. Deretter kan vi komme tilbake til verdens overflate med tale og handling som kan forrykke den orden som var etisk problematisk.

En praksis som ikke er i orden

Kan en tenke seg en *vitenskapelig praksis og en forskning som ikke er i orden*? Ja, som forskere og utdannere må vi være oppmerksomme på overflatene, og rede til å stoppe opp, trekke oss tilbake og tenke oss om. Vi, som universitet, bør være voktere for at stadige fremskritt og stadig innovasjon ikke fører galt av sted (jf. «a relentless continuity of our business in the world»). Det finnes i dag ulike idealer formulert som uttrykker at universitetene skal delta i innovasjon og fremtidsutvikling sammen med aktører fra samfunn og næringsliv. Det kan være vel og bra. Men faren her er at universitetet, og oss som jobber der, integreres i en orden som er nettopp den vi skal operere fristilt fra. Universitetet skal, på en måte, være samfunnets samvittighet, kunne en si: et sted som gir rom for etisk tenking knyttet til etablert orden og pågående utvikling. Universitetet bør operere ut fra et slags «vent nå litt!», og passe på å stille nødvendige spørsmål knyttet til eksisterende praksiser, innovasjon og utvikling.

Kan vi tenke oss en *utdanning som ikke er i orden*? Ja. Jeg har for eksempel vært engasjert i å arrangere diverse seminarer der brukere, praktikere, studenter og forskere møtes. Sammen med kolleger har vi vært opptatt av at seminarene kan være et slikt frirom der en kan stille spørsmål ved egen og andres praksiser. Seminarene blir en invitasjon til å stille spørsmål og tenke over praksis på måter en ellers har liten tid til i arbeidshverdagens travelhet, eller i innovasjonsiverens driv. For å få dette til har vi vært opptatt av at invitasjonene, til innledere og deltakere, gjør tydelig det vi ønsker ikke er

presentasjoner av ferdige løsninger, heller ikke fortellinger om fortreffelige praksiser. Men heller at vi sammen stiller spørsmål til ideer og praksiser, særlig i lys etikk og demokrati.

Også i den løpende utdanningen jeg bedriver, har jeg en ambisjon om å utfordre studentene til å se problemer der andre ikke ser problemer. Dette kan være i forhold til arbeidet de har vært i og er i. Det kan være i forhold til studentpraksisen de er ute i. Og det kan være i forhold til teoriene og metodene som er oppe til diskusjon.

En professorvirksomhet som er svak?

Utdanning vil ofte kunne forstås som å formidle kunnskap til studentene, og at den profesjon eller praksis vi utdanner studentene til, handler om å anvende denne kunnskapen i praksis. Gert Biesta utfordrer denne forståelsen av utdanning. Han peker blant annet på at utdanning kan forstås som *å peke* (Biesta, 2021). Lærerens (utdannerens) primære oppgave er å peke på virkeligheten og å fange oppmerksomheten til studenten, men ikke for å rette den mot seg selv, og heller ikke mot etablert kunnskap. Den skal rettes mot (noe i) verden, for at studenten skal oppdage verden som et krav og dermed engasjere seg ansvarlig i den.

Biestas idéer om utdanning er i opposisjon ikke bare til kunnskaps-sentrert utdanning, men også til person- eller studentsentrert utdanning. Hans utdanning er verdenssentrert (Biesta, 2021): Utdanningens hensikt er at studentene oppdager verden, kalles til ansvar og forsøker å svare på dens krav. Å svare på verdens krav kan bare et subjekt gjøre. Utdanningens oppgave er å vekke studenten som etisk og politisk subjekt. Dette er noe annet enn en person-/student-sentrert utdanning, fordi verden og andre settes først, ikke studenten selv.

Biesta peker på tre dimensjoner i utdanning: 1. *Kvalifisering*, som handler om å utstyre studentene med mulig kunnskap og ferdigheter for deres (profesjonelle) liv i verden. 2. *Sosialisering*, som handler om å bli introdusert til et fagfelt, slik at studentene kan orientere seg og mestre dette feltet (Biesta, 2014). Så langt er han på linje med vanlig forståelse av utdanning. Men så

introduserer Biesta en tredje dimensjon, som han mener ofte glemmes, nemlig 3. *subjektivering*. Han er tydelig på at uten denne er vår virksomhet ikke lenger utdanning.

Subjektivering handler om at utdanning må vekke studenten selv, fordi det er studenten selv som må tre frem, må eksistere⁴ som unikt subjekt, ta ansvar og gjøre en forskjell i det fagfeltet og den virkeligheten han/hun/hen skal virke i. Biesta sier det slik:

Subjectification has to do with the interest of education in the subjectivity or «subject-ness» of those we educate. It has to do with emancipation and freedom and with the responsibility that comes with such freedom. (...) [E]ducation is not only about the reproduction of what we already know and what already exists, but is genuinely interested in the ways in which new beginnings and new beginners can come into the world. (Biesta, 2014, s. 4)

Subjektivering handler altså om å frigjøre studenten, men til en frihet som uunngåelig innebærer ansvar. Studentene skal utdannes til «begynnere» som «kommer til verden» på nye måter, og som kan skape nye begynnelser i verden.

Hva har så dette med svakhet å gjøre? At min professorvirksomhet må være svak? Biesta, igjen slik jeg forstår ham, peker på at svakhet er nødvendig i alle tre dimensjonene. Kvalifiseringen, altså kunnskapen og ferdighetene, må ikke bli for sterke og styrende. Sosialiseringen må ikke bli så sterk og førende at studentene kun tilpasser seg de rollene og forventningene som finnes. Subjektivering kan bare skje når denne svakheten er til stede og gir rom for at studentene kan eksistere som subjekter, og for at studenten kan komme til verden med sine egne nye begynnelser.

Studenten må tre frem for at han/hun/hen kan gjøre egne valg og ta ansvar i unike situasjoner og overfor unike mennesker de møter. Det må være opp til studenten selv hva han/hun/hen gjør med kunnskapen og ferdighetene utdanningen har gitt dem. Dette kan også være å velge å legge til side disse

4 Om vi går til etymologien, betyr å eksistere nettopp å trede frem. Ex = frem/ut + sistere = stå/ta et skritt; se f.eks. <https://www.etymonline.com/word/exist>

kunnskapene og ferdighetene, men likevel handle og ta ansvar i situasjonene en står i som profesjonell.

Utdanningens viktigste oppgaver er å etterspørre studenten som subjekt: å vekke til live studenten, som selv må manøvrere gjennom egne valg i utdanningen, og som må manøvrere gjennom egne valg i den profesjonelle praksisen han/hun/hen skal ut i. Disse valgene er noe som pålegges studenten når han/hun/hen retter oppmerksomheten mot og engasjerer seg i verden. Om vi går til etymologien, betyr subjekt å underkaste seg (sub=under + jekt=kaste). Dermed blir subjektivering ikke å forstå som det å gjøre valg basert på egne interesser, men som valg en gjør der hensynet til andre og verden hele tiden er utgangspunktet.

Svakhet i praksis

Kan en da tenke seg en *svak utdanningspraksis*? Ja. Jeg må være en svak professor, og universitetet må drive svak utdanning, i betydningen at vi ikke invaderer studentene med kunnskap og metoder. Det må heller ikke være slik at det å være profesjonell blir å være en mest mulig tro administrator av den kunnskapen og de metodene som universitetet forkynner. I en svak utdanning dreier det seg ikke lenger først og fremst om kunnskapsbasert eller metodebasert praksis, men om etisk, personlig og virkelighetsorientert sensitivitet og engasjement i møte med unike mennesker og situasjoner (Bøe et al., 2024). Jeg har overfor studentene uttrykt dette slik at profesjonalitet av og til, eller kanskje ofte, må innebære å «stille opp for den som trenger hjelp selv om du ikke vet hva du skal stille opp med».

På samme måte tenker jeg at den formen for profesjonell praksis vi utdanner til, i mitt tilfelle psykisk helsearbeid, må være svak nok til at klienten får slippe til som unikt subjekt. Men for at det skal bli et subjekt-subjekt-møte, må denne svakheten i praksisen også gi rom for at den profesjonelle kan tre inn i møtet som unikt subjekt.

Kan en også tenke seg en *svak forskning*? Ja. Det kan være en fare om forskningen, slik den for eksempel innlemmes i idéen om forskningsbasert eller evidensbasert praksis, gis for stor styrke. Tradisjonell evidensbasert praksis kan omtales som en *sterk* form for profesjonalitet, og evidensbasert praksis

er høyst til stede i mitt fagfelt psykisk helse. Her er det en spesifikk metode som skal være effektiv mot spesifikke lidelser, og da blir den profesjonelles oppgave å være tro mot metodens prosedyrer (det som kalles «fidelity»), mens klientens oppgave er å følge det den profesjonelle og metoden sier (det som kalles «compliance»). Men det er i en slik sterk profesjonalitet som evidensbasert praksis representerer, at rommet for dem som møtes som subjekter kan bli for trangt. Derfor trenger vi en svak nok forskning, en svak nok utdanning og en svak nok profesjonell virksomhet, slik at vi som subjekter kan tre inn og sette oss selv på spill i møtene.

Dermed, og det er et viktig poeng hos Biesta slik jeg forstår det, er det subjektiviseringsdimensjonen som også gjør utdanning til en utdanning til demokrati. Utdanningens oppgave er å utfordre studentene til å bli etiske og politisk ansvarlige subjekter, som igjen inviterer dem de møter, til å bli etiske og politisk ansvarlige subjekter. Gjennom denne subjektiviseringsdimensjonen blir utdanning helt sentral i et demokratisk samfunn, fordi studentene utfordres til å bli ansvarlige demokratiske borgere og ikke, satt på spissen, lydige administratorer av sterk forskningsbasert kunnskap og sterke forskningsbaserte metoder som utdanningen gir dem (Biesta, 2011).

Professorens og universitetets bevegelse og figur

Jeg har skrevet frem betydningen av å være *overfladisk, ikke i orden og svak* hver for seg. Men som leseren – om han/hun/hen fremdeles henger med – kanskje har oppdaget, kan disse knyttes sammen i en samlet bevegelse og figur: Når en retter oppmerksomheten mot virkelighetens *overflater*, må en være beredt på at den kan kreve at en *trer ut av orden*, til tenkningen, for så å komme tilbake med noe nytt som forrykker den eksisterende orden. Dette kan kun gjøres når *rammene blir svake nok* til at dette nye, eksistensielle, kan skje. Som professor er det denne bevegelsen jeg må være vokter for, og selv virke gjennom en slik bevegelse.

Avsluttende tvil og håp

Jeg er nok også en professor som alltid tviler på det jeg gjør (og det jeg skriver). Etter å ha skrevet dette tviler jeg også. Alle disse litt merkelige påstandene jeg har bydd på – er de ikke påståelige, nesten skråsikre og unyanserte? Byr de ikke på noen idéer som kanskje er fra en eller annen logikk utenfor livet? Da blir jo hele mitt essay en selvmotsigelse, med sine *sterke* idéer, sine underliggende antagelser og sin egen ryddige *orden* som jeg forsøker å skrive frem i essayet.

Jeg kan ikke annet enn å la dette være opp til leseren. Til mitt forsvar er det heller ikke først og fremst noen idéer jeg vil ha frem, men å forstyrre noen idéer i vitenskap og profesjonalitet som kanskje preger oss så sterkt at det gjør oss blinde for noe vesentlig i livet og verden. Håpet er at idéene her, fra Biesta og Arendt, kan hjelpe oss å se og respondere på verden og menneskene der på de best mulige måter.

Referanser

- Andersen, J. (2006). Tenkning som former praksiser. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 3(1), 4–15. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2006-01-02>
- Andersen, T. (2001). Ethics before ontology: A few words. *Journal of Systemic Therapies*, 20(4), 11–13. <https://doi.org/10.1521/jsyt.20.4.11.23089>
- Andersen, T., Hald, M., Karlsson, B. & Sundet, R. (Red.) (2021). *Vandringer og veiskiller. En bok om berøring og deltakelse i psykiatri og annet fredsarbeid*. Fagbokforlaget.
- Arendt, H. (1978). The life of the mind: One volume edition. *Harcourt Inc.*
- Arendt, H. (2019). *Åndens liv*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2007). Why «what works» won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Paradigm.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Bøe, T. D. (2021). Ethical realism before social constructionism. *Theory & Psychology*, 31(2), 220–236. <https://doi.org/10.1177/09593543211004756>
- Bøe, T. D. (2024). Mental health work: A disastrous, superficial, weak practice out of order. I G. Biesta, L. Skregelig, & T. D. Bøe (Red.), *Being Human Today* (s. 57–75). Intellect. https://doi.org/10.1386/9781789388848_5
- Bøe, T. D., Bertelsen, B., Larsen, I. B. & Topor, A. (2023). A qualitative fallacy: Life trapped in interpretations and stories. *Qualitative Research*, 23(3), 579–596. <https://doi.org/10.1177/14687941211041916>
- Bøe, T. D., Bertelsen, B., Sundet, R., Hillesund, O. K. & Lidbom, P. A. (2024). Return to reality: What does the world ask of us? *Theory & Psychology*, 34(4), 531–550. <https://doi.org/10.1177/09593543241245071>
- Ekeland, T.-J. (2021). *Psykisk helsevern–en kunnskapsplattform*. Erfaringskompetanse.no.
- Yeomans, D., Moncrieff, J. & Huws, R. (2015). Drug-centred psychopharmacology: a non-diagnostic framework for drug treatment. *BJPsych Advances*, 21(4), 229–236. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.114.013094>

Seksjon 2

Om å bli professor

Eikeland, R. (2026). Tid til å tenke langt og vidt: Gir professorjobben nøkkel til refleksjonsrommet? I A. J. W. Andersen (Red.), *Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring* (s. 63–73). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810304>

Kapittel 4

Tid til å tenke langt og vidt

Gir professorjobben nøkkel til refleksjonsrommet?

Randi Eikeland

Når er man moden for å bli professor? Det er det ikke så lett å vite, og heller ikke lett å finne ut av. For meg så det ut som om det var stor forskjell på de formelle kravene ved de forskjellige universitetene i Norge, så det hele var litt forvirrende. Professortittelen har vekket en viss ærefrykt og nysgjerrighet de få gangene jeg har møtt noen med en slik tittel på min livsvei, og den var ikke en del av mitt livsscenario før jeg ble ansatt ved Universitetet i Agder. Det var altså ikke en plan i utgangspunktet, og det var få kolleger med slik kompetanse å rådspørre på Sørlandet sykehus, hvor jeg har hatt mitt kliniske arbeid i snart 30 år. Så jeg spurte alles nye venn, chatGPT: «hvordan og hvorfor bli professor?» Svar kom raskt:

Man må ha klare mål, realistiske forventninger, selvtillit, og motivasjon for personlig vekst. Man trenger støtte og veiledning, tilbakemelding og evaluering, belønning og anerkjennelse. Professoryrket anbefales om man liker å drive med forskning, undervisning og samarbeid, setter pris på akademisk frihet, faglig anerkjennelse og ønsker livslang læring og å være en samfunnsutvikler. Og ikke minst at man er nysgjerrig og har lidenskap for sitt fag.

Det siste tenker jeg har vært min sterkeste motivasjon, selv om mannen min (og de fleste andre?) mener det er mest forfengelighet som ligger til grunn for å smykke seg med en slik tittel. Og litt kiler det behagelig i selvfølelsen min også, det må innrømmes. Litt på magefølelse, og på grunn av det faktum at jeg endelig hadde veiledet en kollega gjennom Ph.d.-løpet, søkte jeg om opprykk til professor sommeren 2023. Søknaden ble sendt til vurdering hos en sakkyndig komité, og jeg ble funnet kvalifisert rett før jul samme år. Så nå er jeg altså funnet kompetent – hva nå?

Jeg må innrømme at jeg angrer litt på at jeg sa ja til å skrive om hvorfor jeg ble professor, og hva jeg skal bruke det til. Er det interessant for andre enn meg selv? Dekanen mener tydeligvis det. Jeg må også innrømme at det er et pedagogisk godt sjakktrekk: en snedig plan for at jeg og andre som ble invitert inn som medforfattere, skal gjøre nettopp det – reflektere over vår motivasjon og intensjon, og dermed gjøre mest mulig ut av denne sannsynligvis fantastiske muligheten vi har fått.

For i mitt travle liv har det nok vært en mangelvare å ta seg tid til å virkelig reflektere over livet og jobben. Kanskje er nettopp dette en grunn til at jeg

strakk meg etter professortittelen: Finnes det, et eller annet sted i nærheten, et rom hvor det er tid til refleksjon? Finnes denne muligheten i det nye professorrommet mitt? Det vil jeg utforske litt nærmere i dette essayet.

Mot til å ta sjansen og sette seg høye mål – en familiehistorie fra Vennesla

Det at jeg ikke hadde noen plan om å bli professor, er ikke det samme som at det var tilfeldig eller at jeg hadde den nødvendige kompetansen og motivasjonen. La meg derfor ta et lite blikk bakover på egen historie.

Mine oldeforeldre satte på 1930-tallet gården på Eikeland i Vennesla i pant for at min farfar, odelsgutten Olav Eikeland, skulle få studere medisin. Gården har vært i familien siden 1500-tallet, og familien hadde vært bønder i all den tid.

Det var en god gård, så hvorfor valgte farfar – og ikke minst hans foreldre – å satse så høyt for at sønnen skulle få en akademisk utdanning? Dessverre kom ingen nålevende person på å spørre før han døde. Mine foreldre tenker at grunnen kan ha vært at, etter at familien Eikeland fikk Olav og søsteren Ingeborg på begynnelsen av 1900-tallet, døde de tre neste barna: to av difteri og ett av hjernehinnebetennelse.

Det må ha satt dype spor i eldstemann Olav. Han studerte medisin og var først noen år ved Sykehuset i Kristiansand. Senere vendte han tilbake til Vennesla som allmennpraktiker. Som ung lege opplevde han selv å få en hjernesvulst som ble vellykket operert på Rikshospitalet, og det var ikke hjernesvulsten som tok livet av ham 58 år gammel. Det var heller en usunn livsstil med selskap av sigaretter som førte til det fatale hjerteinfarkt. Atten år gammel fulgte min far ham i bil til sykehuset i Kristiansand. På veien sa han til min far at «nå dør jeg».

Legeforeningen bevilget pappa etterlattestøtte for å studere medisin i Tyskland. Hans kjæreste, min mor Ellen, ville bli flyvertinne, men fikk avslag og reiste til Tyskland for å studere medisin sammen med pappa, finansiert av 3000 kroner i arv fra sin bestefar. Det holdt til de fikk innvilget lån fra lånekassen året etter. Mamma var en av de få jentene fra Sørlandet som fikk

en akademisk utdanning på den tiden, og var i alle fall den første jenta fra Vennesla som ble lege.

Så ble jeg født, midt i medisinstudiene til mine foreldre, og jeg tror ikke det var så mange som ble overrasket da også jeg valgte å studere medisin når den tid kom, selv om jeg i mange år helst ville finne meg en odelsgutt. Jeg så vel for meg å være allmennpraktiker som mor og far. Ikke minst tror jeg den fine barndommen i øykommunen Skjervøy i Troms satte sine spor. Mine foreldre var det meste av tiden de to eneste legene der, så hele familien levde tett på legegjerningen.

Under studiene syntes jeg nevrologi og psykiatri var vanskelig, men gøy, og en av mine tidligste sommerjobber under studiene var på nevrologisk avdeling i Bodø. Der ble jeg rett og slett fengslet av faget nevrologi. Kombinasjonen av nitidig anamnese, grundig klinisk undersøkelse og dokumentasjon, samt ekte detektivarbeid, fascinerte meg. Jeg hadde alltid med meg oppslagsverk (dette var før vi hadde tilgang til internett på avdelingen) og måtte stadig en tur ut på gangen for å bla og forsikre meg om at jeg fikk med meg alle gullkornene («beklager, jeg må bare sjekke noe raskt»). Dessuten virket nevrologene kloke, snille og glade, om enn litt nerdete. Jeg stortrivdes med mitt valg om å vie mitt liv til de nevrologiske pasientene. Men hvorfor vekslet jeg pasientene mot akademisk?

Indre motivasjon: mening, kollegiet, autonomi og arbeidsglede

Sykehusene lever sine egne liv. Pasienten først: Det å være en flink kliniker, arbeidsom og altoppførende kollega var gullstandard. Det var ikke noe unntak ved sentralsykehuset i Arendal, hvor jeg ble ansatt i 1997 etter Bodøperioden. Det var ikke mange på min arbeidsplass som hadde doktorgrad, eller i det hele tatt så vitsen med å investere pasientenes tid i noe slikt. Å drive med forskning og skrive forskningsartikler var en luksus sykehuset ikke oppfordret til eller belønnet. Men så kom det noen utenfra som mente annerledes: en dedikert forskningsdirektør fra Vennesla, han også, Svein Gunnar Gundersen.

På nevrologisk avdeling i Kristiansand kom en begavet forsker hjem til Sørlandet etter endt utdannelse og doktorgrad i Bergen, Åse Mygland. Hun fant tid til å forske selv, og ikke minst fikk hun med seg nysgjerrige kolleger. Nevrologisk avdeling ble sett på med en blanding av beundring og forargelse fra kolleger og ledelse: De nevrologene tar seg tid til å forske! Jeg ble anmodet om å ta ansvar i Arendal for et nevroborrelioseprosjekt. Jeg var allerede da interessert i nevroimmunologi og ville gjerne hjelpe til, men bare med den ene hånden, for jeg var veldig opptatt av å bli den beste klinikeren og pasientenes beste allierte.

Det er sagt at for å strekke oss mot økt kunnskap, og for å yte vårt beste, drives vi både av indre og ytre motivasjon. Den indre er den mest konstruktive fordi den springer ut av ting som er viktige for oss selv, som for eksempel å kjenne på gleden av å lære og mestre. Den ytre motivasjonen kan for eksempel være lønningsposen, ros fra kolleger og pasienter, eller muligheten til å dra på kurs og kongresser. Når vi frarøves kontroll over egen yrkesutøvelse og læring, vil det bidra til å endre den indre motivasjon mot den ytre (Ryan & Deci, 2000).

Nevrologisk avdeling hvor jeg arbeidet, endret seg. Autonomien og tid til faglig fordypning og utvikling ble borte, og kollegiet ble utmattet av negative administrative prosesser. Arbeids glede og motivasjon ble erstattet av konflikter og tunge tanker. Min kjære arbeidsplass, min kjære avdeling og mine kjære kolleger ble kastet ut i en årelang utmattelseskrig om ressurser som mer eller mindre tok knekken på mange av nevrologene – ikke minst meg selv, som da også jobbet som leder på avdelingen i Arendal. Mange av mine kolleger forlot sykehuset og fant seg andre jobber på den tiden. Det var alvorlig.

Men jeg fant altså redningsplanken: Forskningen overtok arenaen der jeg kunne få realisert meg selv, gjøre en god jobb og arbeide i fred med kollegaene på tvers av sykehusmiljøene – uten krangel. Det ble et fantastisk pusterom, der jeg oppdaget at jeg kunne andre ting også: undervise, veilede og bygge nettverk. Så, 46 år gammel, ble det doktorgrad på prognose etter nevroborreliose, og etter dette oppbygging av og lederjobb for et nasjonalt senter som skulle drive med oppbygging og distribuering av fagkunnskap og forskning: nasjonal kompetansetjeneste for flåttbårne sykdommer.

Her har jeg kunnet tilegne meg mer kunnskap og erfaring, som la grunnlag for at jeg søkte meg til universitetet. Heldigvis ser det ut til at interessen

for akademia og forskning endrer seg i sykehuset nå. Forskning og utdanning er to av hovedoppdragene som sykehusene har, i tillegg til pasientbehandling og pasient- og pårørendeopplæring. Leger og psykologer (ikke sykepleiere) får nå vanlig lønn under doktorgradsforløpet, og doktorgradstillegg etter endt doktorgrad. Og det siste tilskuddet, UiO Campus Sør, har åpnet sykehuset vårt for legestudenter. Kollegene får tilbud om ansettelse i akademia, med medfølgende titler og muligheter for undervisning og forskning. Noe har skjedd! Kanskje blir det stas å ha en professortittel på sykehuset også etter hvert?

Min familie kaller meg for fagidiot, og dersom det å være fagidiot er at jeg elsker å lære nye ting som utvider min faglige horisont, og bruker mye tid på det, så er nok det sant. En innsiktsfull forelesning, faglig spennende diskusjoner, samarbeid med flinke, intelligente kolleger, og ikke minst muligheten til å fordype meg gjennom et doktorgradsløp, har gitt næring til ekte arbeids glede og fornyet min indre motivasjon. Nevrologifaget vokste og utviklet seg i en rasende fart. Utviklingen baserte seg paradoksalt nok i stor grad på det vi egentlig ikke skulle ha tid til å drive med: klinisk forskning i sykehusene.

Muligheten til å bidra: endring-bærekraft-fellesskap-etikk-høy kvalitet

Mange av de studiene jeg har vært involvert i på sykehuset, har vært ressurskrevende. Jeg mener forskning på sykehus bør være knyttet opp mot forbedring av diagnostikk og behandling, og utføres pasientnært, med tung brukermedvirkning og med en god plan for rask implementering i klinisk praksis. Av egen erfaring, og andres, har jeg sett at mange fantastisk gode idéer og prosjekter på sykehuset – påkostet med forsknings- og innovasjonsmidler – ikke fungerer i klinisk praksis. Ofte handler det om manglende brukerinnsett, dårlig oversikt over kostnader og manglende hensyn til pasient- og datasikkerhet. Det er dyrekjøpt erfaring, som jeg kan bruke når jeg skal inn i nye prosjekter og veiledningsjobber.

Jeg er tilhenger av avmystifisering av og gjennomsiktighet i forskningen. Min erfaring er at Norge er et foregangsland her, og jeg opplever at vi er viktige ambassadører for dette i de internasjonale prosjektene vi deltar i.

Gjennom årene i primærhelsetjenesten, på sykehus og i kompetanse-tjenesten har jeg jobbet tverrfaglig og i team. De fleste helserelaterte problemstillinger er sammensatte og krever at man ser dem fra flere vinkler. Det tenker jeg også er viktig i forskningen: tverrfaglighet. Det er kanskje en av mine hovedambisjoner ved å ta en deltidsjobb på universitetet. Her jobber det engasjerte, faginteresserte og dyktige mennesker fra mange fagområder, med spennende kunnskap som kan kombineres i nye, grensesprengende prosjekter.

Jeg er spesielt interessert i det vitenskapelige og etiske grunnlaget for utredninger og behandlinger vi bruker i vår yrkesutøvelse, og har vært aktivt med på å oppdatere og forbedre retningslinjer, og å formidle dette til både pasienter og kolleger, nasjonalt og internasjonalt. Sånt krever tid til diskusjon, konsentrasjon og refleksjon. Kanskje det blir mer for det nå?

Professortittelen gir faglig tyngde: formidling, undervisning og veiledning

I internasjonalt samarbeid er det ingen tvil om at det er godt å ha en professortittel å skilte med. Tittelen vil også være nyttig når det skal skrives søknader om penger til forskning og innovasjon. En viktig professoroppgave, synes jeg, er å medvirke til gode forsknings- og innovasjonsprosjekter og å skape gode nasjonale og internasjonale nettverk som kan komme andre, gjerne yngre forskere og nye prosjekter, til gode.

Jeg tenker at kunnskap er noe vi mennesker trenger og lengter etter, og som gjør livene våre bedre. Det å være professor er å inneha den høyeste lærertittelen. Dermed er det å gi videre kunnskap og å hjelpe andre til å lære en viktig professoroppgave: gjennom undervisning, men ikke minst gjennom veiledning av kolleger og forskerkandidater. Gjennom årene med kompetanse-tjenesten har jeg mye erfaring med både veiledning og formidling, men min pedagogiske kompetanse i undervisning må videreutvikles.

Jeg har fått ny innsikt i hvor viktig det er at studenter involveres og aktiveres i forelesninger og i samspill med andre, og at de får utvikle seg som mennesker gjennom årene på skolebenken (Deslauriers et al., 2011; Kuo & Wieman, 2016; Michaelsen & Sweet, 2008). Å undervise skal være å dele

vår kunnskap og erfaring med studentene, men vi lærere må også hele tiden utvikle oss i dette samspillet ved å være faglig oppdaterte, samfunnsengasjerte og å agere.

Vi får innblikk i hvordan samfunnet endrer seg, og kan se konturer av fremtiden ved å være i samspill med studentene. Som undervisere er vi rollemodeller og representanter for en bestemt selvforståelse og fagkultur. Personlig synes jeg også at det å kunne ha mulighet til å lirke inn noen holdninger som jeg synes er viktige for å beholde gode samfunn og et godt helsevesen, er fantastisk. Kanskje kan det være med å forme et bedre samfunn?

Undervisning handler om kommunikasjon. Som lege er man helt avhengig av å kommunisere godt med pasientene. For å nå inn i en terapeutisk gunstig situasjon må man ha en respektfull, etisk god, trygg og forståelig formidling og dialog med pasienten og pårørende. Og i medisinen, ikke minst i nevrologien, er det viktig å lytte til det pasienten sier (og ikke sier), finne ut hvor pasienten står, og hvor mottakelig hun eller han er for det som skal formidles og samhandles om. Hvilke ressurser foreligger for å forstå? Hvordan kan jeg uttrykke meg så jeg kan få dem til å tro på at de klarer å komme videre? Kjenner de at jeg bryr meg (empatisk kommunikasjon)?

Studenter trenger et respektfullt, etisk og trygt læringsmiljø. Læreren må få tak i studentenes grunnmur og evner, slik at undervisningen leveres på riktig vanskelighetsnivå og med et forståelig språk. Vi må få studentene til å forstå at det nytter, og at læreren har tro på at nettopp de kan lære det de trenger for å nå sine mål. Professor Arild Raaheim ved universitetet i Bergen sa i en forelesning for studentene på kurset i universitetspedagogikk at «Undervisningen skal være mer som forskningen, ikke kun fra ekspert til novise, kunnskapen skal formes og endres gjennom aktiv utprøving og dialog».

For meg er det viktig at det jeg lærer bort, skal være kunnskapsbasert praksis: en balansert kombinasjon av forskningsbasert kunnskap (vitenskapelig) og erfaringsbasert kunnskap (evidence based medicine), kombinert med brukerkunnskap og medvirkning. Jeg forsøker også å gi mottakeren innsikt i hvor vi har vårt kunnskapsgrunnlag fra, slik at de kan reflektere over de rådene vi gir, og hvorfor vi tenker det er til mottakerens beste. Jeg oppfordrer også til diskusjon. Filosofien er at det er lettere å vurdere og følge råd man forstår og føler seg trygg på.

Livslang læring – livslang forskning

Jeg ser mange synergieffekter ved å være ansatt ved både universitetet og sykehuset. Ikke minst ser jeg at vi må samarbeide på tvers av institusjoner og landegrenser for å få stort nok volum i forskningen. Et eksempel er muligheten for å finne måter å ta i bruk allerede innsamlede data fra våre store forskningsprosjekter som BorrSci, NOTES og COVITA. Alle prosjektene har et stort innsamlet datamateriale og er svært interessante med tanke på å gjenbruke data for å sammenlikne tre veldig forskjellige infeksjonssykdommer: nevroborreliose, tick-borne encephalitis og kovid.

Ikke minst med tanke på immunologiske endringer og utvikling av nevrokognitive langtidsplager, som har vært en rød tråd i min forskning. Vi har jobbet i mange år for å sikre en biobank og et helseregister for personer som har gjennomgått flåttbårne sykdommer, slik at dette kan brukes i kvalitets-sikringsarbeid, innovasjon og forskning i årene fremover. Vi ønsker også på sikt å utvide dette til å bli et nasjonalt register. Her ser jeg mange muligheter for spennende prosjekter i årene fremover.

Innovasjon og nyskaping på nye arenaer frister. Vi har hatt et par innovasjonsprosjekter, også sammen med Universitetet i Agder og lokal industri. Et eksempel er «Flåttsjekk», en webapplikasjon der folk kan ta bilder av utslettet sitt og sende det til oss eksperter for tolkning, og få videre rådgivning. Tanken er å bygge opp et helse- og bilderegister som kan videreutvikles til et billedgjenkjenningssystem for utslett ved hjelp av digitale algoritmer. Dette gjør vi i samarbeid med andre eksperter på andre fagområder.

Som professor ønsker jeg å drive forskningsprosjekter og inngå i ulike forskningsteam og forskningsgrupper, både nasjonalt og internasjonalt, knyttet til pasienter med inflammasjon og infeksjon i nervesystemet. Nasjonale og internasjonale vitenskapelige nettverk og nettverksbygging er en hovedarbeidsoppgave for en professor, tenker jeg. Jeg er selv aktiv og har flere verv i internasjonale organisasjoner som gjør at jeg kan være med å løfte eget og andres arbeid opp og ut i Europa, og det er motiverende. Mine erfaringer og kontakter på Haydom sykehus i Tanzania håper jeg også kan komme andre til gode. Å være orientert og engasjert i land og folk som ikke har alle våre goder, synes jeg er en viktig ting å bringe videre i akademia.

Jeg vil også være en aktiv formidler på vitenskapelig, men også mer populærvitenskapelig arena og i media. Jeg ønsker å være inspirator, mentor, veileder og støtte for bachelor-, master- og doktorgradsstudenter og kolleger. Med dette håper jeg å kunne bidra til og videreutvikle profesjonelle helsearbeidere, lærere, veiledere og forskere. Det har vært spennende å få innblikk i organisasjonen Universitetet i Agder, og jeg ønsker å være med å bygge denne opp videre ved å bidra med min kompetanse på nevroforskning.

Fascinasjonen og kunnskapen om inflammasjon og infeksjon øker i medisinen og samfunnet, og også hos meg. Postinfeksiøse plager er godt kjent, men dårlig forstått. Nøkkelen til en mer fullstendig innsikt ligger i forståelsen av genetisk predisposisjon for sykdom, et over- eller feilreagerende immunsystem, i tillegg til personlige og samfunnsmessige forutsetninger og forventninger. Dette er et spennende og høyaktuelt skjæringsfelt for forskning og formidling i årene fremover.

Når jeg skriver dette, ser jeg en rød tråd i livshistorien: fra familie-medlemmer som døde av infeksjonssykdommer og hjernehinnebetennelse, og en bestefar som fikk operert ut en hjernesvulst og overlevde; via allmenn-praksis og nevrologi; til rollen som leder for en informasjons- og rådgivningstjeneste og nå som professor og pedagog. Jeg kjenner på gleden av å bruke tid på å bygge opp, formidle og dele kunnskap i samarbeid med flinke kolleger, til beste for utviklingen av vårt helsevesen og samfunn. Dette fikk jeg tid til å tenke på i professorrommet, og det håper jeg jeg kan fortsette med.

Referanser

- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332(6031), 862–864. <https://doi.org/10.1126/science.1201783>
- Kuo, E. & Wieman, C. E. (2016). Toward instructional design principles: inducing Faraday's law with contrasting cases. *Phys. Rev. Phys. Educ. Res*, 12, 010128. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010128>
- Michaelsen, L. K. & Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 116, 7–27. <https://doi.org/10.1002/tl.330>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Haugland, S. H. (2026). To become or not to become: Is that the question?
I A. J. W. Andersen (Red.), *Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring*
(s. 75–83). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810305>

Kapittel 5

To become or not to become

Is that the question?

Siri Håvås Haugland

Tulleprofessor?

Det første året etter at jeg ble tilkjent professortittelen, var jeg ikke helt komfortabel med å presentere meg som professor. Jeg tok meg selv i å mumle tittelen eller utelate den når jeg skulle presentere meg for noen nye. Jeg har til og med sagt høyt til flere at jeg føler meg som en tulleprofessor. Det er jo en underlig ting å si når man har jobbet iherdig for å oppnå toppkompetanse i akademia.

Du tenker kanskje at jeg lider av «bedragersyndromet»? «Imposter Syndrome» eller «bedragersyndrom» er nemlig et velkjent fenomen i akademia. Fenomenet ble beskrevet allerede i 1978 av Clance og Imes i en vitenskapelig artikkel, «The Imposter Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention» (Clance & Imes, 1978). De beskriver at kvinner (oftere enn menn), til tross for dokumentasjon på fremragende akademiske og faglige prestasjoner, kan ha en vedvarende tro på at de egentlig ikke er smarte, og at de har lurt alle som tror noe annet. Kvinner i denne kategorien kan oppleve generell angst, mangel på selvtillit, depresjon og frustrasjon over å ikke møte sine egne selvpålagte standarder. Eventuell suksess kan de tillegge flaks, eller en eller annen faktor utenfor seg selv.

Kanskje du tenker at det er beskjedenhet eller janteloven som er i spill? Forskning har nemlig også vist at kvinner fremstiller forskningen sin i mindre positive ordlag enn menn (Lerchenmueller mfl., 2019). Rebecca Lund (forsker ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning på Universitetet i Oslo) sier i et intervju i Khrono (Dæhlen, 2020) at kvinner som roser seg selv, kan bli sett ned på. Disse forskjellene i «selv-skryt» er med på å opprettholde den skjeve kjønnsbalansen i akademia.

Men helt ærlig talt tror jeg ikke det handler om dette for min del. Det jeg har oppnådd i akademia, er faktisk ganske velfortjent. Det er ikke flaks. Jeg har gjort gode strategiske valg for meg selv, og jobbet hardt og systematisk mot å oppnå resultater som har ført til at jeg faktisk kan kalle meg professor.

Avslag på grått papir

Første gang jeg søkte opprykk til professor, fikk jeg avslag. Det er jo det man frykter når man søker opprykk, og det var selvfølgelig en skuffelse å motta en slik vurdering. Både min fagorganisasjon og jeg mente at utvalget hadde lagt avgjørende vekt på et kriterium som ikke var gjort kjent på forhånd, og som i andre saker heller ikke var oppfylt hos flere andre ansatte da de fikk opprykk. Dette tok jeg opp skriftlig med universitetet, men fikk ikke medhold i at jeg hadde blitt behandlet annerledes enn andre kollegaer. Fagorganisasjonen min var da klar for å støtte meg i å «ta saken videre».

Da hadde jeg et valg ... Jeg kunne holde fast ved opplevelsen av å være forskjellsbehandlet og «gå i kamp», eller jeg kunne velge å la det fare og heller fokusere på det som ga meg glede i jobben.

Jeg er heldig, og har fantastiske kollegaer og ledere. I tillegg jobber jeg med viktige temaer som har betydning for samfunnet. Jeg bestemte meg derfor for å la det fare, og det er et valg jeg i ettertid er svært glad jeg tok. Jeg tror det var et viktig valg med tanke på livskvalitet og trivsel. Samtidig har jeg tenkt at jeg kanskje også ga slipp på noe av betydningen ved å bli titulert som professor, for min egen del.

I min verden utenfor akademia hadde det ingenting å si

Da avslaget kom, var det nydelig å være en del av en omgangskrets hvor det hadde null betydning om jeg ble professor eller ikke. I min omgangskrets er det få med akademisk bakgrunn utover bachelorgrad, og det er heller ingen andre professorer. Det vektlegges helt andre ting. Dugnadsvilje, medmenneskelighet og humor er mer sentrale egenskaper enn akademiske titler.

Jeg erfarte at det viktigste i livet mitt ikke var å oppnå toppkompetanse i akademia, og at et avslag faktisk hadde minimal betydning i hverdagen min. Ingenting endret seg! Jeg kunne verken mer eller mindre før og etter avslaget. Jeg hadde de samme relasjonene og de samme oppgavene på jobb. Jeg var jo den samme, og mangelen på opprykk hadde lite praktisk betydning når det

kom til stykket. Denne oppdagelsen er det nydelig å ta med seg, og jeg ville nok ikke vært den foruten.

Du er jo professor i våre øyne

Vår profesjonelle identitet formes gjennom en stadig justering mellom hvordan vi ser oss selv og forventningene og tilbakemeldingene fra arbeidsplassen. Vi tar på oss og legger fra oss ulike sider av oss selv, uten alltid å være helt bevisst på dette (Kovach & Stelmach, 2020).

I møte med mine kollegaer valgte jeg hele veien å være åpen om at jeg hadde søkt og fått avslag. For min del er det viktig å være hel i møte med andre, og det innebærer også å kunne dele både nederlag og seire med dem jeg jobber med. Det gir også mulighet til å hente støtte og oppmuntring fra andre. Som en studieprogramleder sa til meg – «du er jo professor i våre øyne». Erfaringen med å få avslag er også gull verdt i møte med andre i liknende situasjon. Da er vi flere og sammen om å «ikke få det til» ved første forsøk. Jeg kan også skrive under på at livet går videre, og at nye muligheter ofte kommer til den som tåler å vente litt. Finn Gunnar Andersen (1997) skriver at livet handler om å gjøre tilfeldigheter til dine venner. Kanskje var det nettopp det som skjedde her.

Å bli professor – ikke bare en personlig ambisjon?

Professorrollen har tradisjonelt hatt en betydning som strekker seg langt utover individuell karriere og personlig prestisje. Professoren representerer ikke bare en høy akademisk rang, men fungerer også som bærer av faglige tradisjoner, metodiske standarder og vitenskapelig autoritet. Gjennom forskning, undervisning og faglig ledelse bidrar professorer til å opprettholde kvalitet og kontinuitet innenfor ulike fagområder, samtidig som de gir universitetene institusjonell legitimitet overfor staten, samfunnet og nasjonale

og internasjonale forskningsmiljøer. Professoratet fungerer dermed som et symbol på vitenskapelig troverdighet, der rollen ikke først og fremst er knyttet til personlig status, men til utvikling og forvaltning av kunnskap som samfunnet forventer er av høy kvalitet.

Professorenes betydning er derfor også institusjonelt forankret i det norske systemet for høyere utdanning. Universitets- og høyskoleloven fastslår at universiteter og høyskoler skal fremme og verne akademisk frihet, samt tilby forskning og utdanning på høyt internasjonalt nivå (Universitets- og høyskoleloven, 2024). For å kunne akkrediteres som universitet stilles det videre krav om stabile fagmiljøer med høy vitenskapelig kompetanse, noe som konkretiseres i Forskrift til universitets- og høyskoleloven (2024). I NOKUTs veileder til akkreditering av universitet fremheves andelen ansatte med professorkompetanse som en sentral indikator på høy faglig og vitenskapelig kvalitet i institusjonens fagmiljøer (NOKUT, 2025). Professorrollen fremstår dermed ikke bare som en individuell merittering, men som en grunnleggende del av universitetets faglige legitimitet for å utføre samfunnsoppdraget.

På instituttnivå krever disse forventningene et konstant fokus på kvalifisering. Instituttet vårt har de siste årene vært gjennom et stort generasjonskifte. En periode lå det an til at alle med toppkompetanse (professor/dosent) skulle gå av med pensjon i løpet av noen få år. Da var det helt klart at hvis vi ikke klarte å rekruttere eller kvalifisere flere til toppkompetanse, måtte vi ha lagt ned studier fordi studietilsynsforskriften setter klare krav til dette. Det var med andre ord helt avgjørende å få kvalifisert flere med toppkompetanse.

Som instituttleder har jeg vært helt tydelig på at dette må vi prøve å få til sammen. Til og med stipendiatene får beskjed om at de må huske å dokumentere ting de er med på, til professorsøknaden senere i livet. Det oppleves nok ikke som om det bare er opp til den enkelte om man vil bli professor. Hvis du vil at studiene du er glad i, skal opprettholdes, må vi ha flere professorer.

Heldigvis klarte vi å få tre professoropptrykk i denne perioden, etter målrettet arbeid fra flere. Her fikk vi viktig drahjelp av det nyetablerte, toårige professorprogrammet «Kvalforsk», som daværende dekan (og redaktør for denne essaysamlingen) Anders Johan W. Andersen var initiativtaker til. Kvalforsk ble ledet av Eivind Engebretsen (UiO/UiA) i samarbeid med Gina Fraas Henriksen (UiO). Programmet tok for seg temaer som formelle krav til professoropptrykk, rollen som professor, utvikling av egen forskningsprofil, akademisk gjennomslag og akademisk lederskap. Deltakerne fikk tildelt

mentor og tid til deltakelse og minst 30 % forskningstid. Flere ansatte på instituttet deltok (inkludert meg selv), og alle fikk opprykk innen siste professor gikk av med pensjon. Puh – det var nære på!

Å bevare seg selv

I bokkapittelet «The Surprisingly Empty Feeling of Getting Full: Contemplations on the Contradictory Nature of Full Professorship» (Kovach & Stelmach, 2020) stiller Margaret Kovach og Bonnie Stelmach spørsmål ved om det å *bli* noe også innebærer at du slutter å være noe annet. De bruker de engelske begrepene «becoming» og «un-becoming» som linser når de reflekterer over konstruksjonen av sine akademiske selv. «It helps to make sense of where (and who) we have (un)become as academics given the push–pull of professional choices in a hyper-achievement orientated university landscape» (Kovach & Stelmach, 2020, s. 53).

Som instituttleder har jeg mange samtaler med ansatte i ulike faser av sin kvalifiseringsreise, både knyttet til doktorgradsutdanning, professor/dosent- og førstelektorløp. Studietilsynsforordningen krever en viss mengde ansatte med førstekompetanse og professorkompetanse for å drive studier på høyere nivå. Derfor har jeg et ansvar for å sørge for at vi innfrir dette hos oss. Jeg vet at flere ansatte opplever presset om å *bli noe mer eller noe annet* som belastende, og at det også kan ta gleden fra det som er meningsfullt i jobben.

Noen ganger er det rett og slett forferdelig som leder å se hvordan måten vi har organisert det akademiske livet på, kan ta luven av dyktige ansatte med høy kompetanse. Dette skjer når vi velger å måle og verdsette visse måter å ha faglige resultater på. For lederskap i akademia er det en utfordring å sikre kompetanse i tråd med forskrifter, samtidig som folk bevarer engasjement og anerkjennelse for annen type kompetanse som ikke er meritterende for opprykk.

Have I nurtured my true love in this academic gig? Have I become
a C.V. template, unliving the life of the mind for which I set out?
I am growing tired of telling myself who I am, Maggie. Even the

enjoyable aspects shift in the cold calculus for merit. And I wonder, in becoming Full Professor, has some of me emptied out? Heavy question ... (Kocach & Stelmach, 2020, s. 62)

To be or not to be – that's the question

Det kan kanskje virke som om jeg mener at det å bli professor egentlig ikke er så viktig. Sånn er det ikke. Jeg mener nemlig at det å *være* professor, eller «å *gjøre* professor», er svært viktig. Samtidig er det å *være* professor noe annet enn å bli titulert som professor.

Da jeg fikk professoropptrykk, var det nettopp derfor vanskelig å kalle seg professor. Jeg hadde ennå ikke begynt å *gjøre* professor «på ordentlig». Det var fortsatt en rolle jeg måtte innta, og for min del sto rollen som instituttleder mye sterkere i starten.

I en professorsøknad skal man skrive fram sin egen kvalifiseringshistorie. Man bør beskrive hva man har gjort, og hvilke kvalifikasjoner dette har gitt, som dokumenterer at man klarer å gjøre professoraktige oppgaver og ta professoraktig ansvar. Dermed viser man at man er kvalifisert til å *bli* professor. På en måte skal man vise at man allerede er i gang med å *gjøre* professor» (for eksempel forskningsledelse), samtidig som man på et punkt søker om man kan *bli* professor.

Professorer har et særskilt ansvar for å utvikle fagfelter og fagmiljø. Det er viktig at de som gjennom mange år har tilegnet seg toppkompetanse innen et område, bidrar til videreutvikling der det er kunnskapsbehov. Utvikling av fagområdet handler også om å legge til rette for at flere får kompetanse innen dette feltet. For universitets- og høyskolesektoren er det viktig å ha forskningsaktive undervisere.

På vårt institutt er absolutt alle koblet på et eller annet forskningsprosjekt, selv relativt nye universitetslektorer. For å få til dette er det nødvendig at noen tar «byggmesteransvar». Som instituttleder er det derfor helt sentralt for meg å ha professorer med på laget som bygger noe mer enn seg selv.

I prosessen rundt tildeling av forskningstid har jeg vektlagt nettopp dette. Hvis en professor kun fokuserer på egne resultater, vil vedkommende ikke få

full pott av tid. Jeg har klare forventninger om at professorer som ønsker full pott, må utvikle prosjekter som andre i kvalifiseringsløp kan koble seg på. De må lede an ved å bygge muligheter, ikke bare for seg selv, men for fagmiljøet. Hvorfor er dette viktig? Det er flere grunner til det.

At flere forsker innen et fagfelt, bidrar til å styrke den forskningsbaserte undervisningen. Det gir også verktøy til å ha et systematisk og kritisk blikk på andre deler av virksomheten vi driver. At hele kollegiet er forskningsaktive, bidrar til å øve opp nysgjerrighet. Det hjelper oss å holde oss oppdatert på hva andre i verden forsker på innen feltet, og det utfordrer oss til å holde døren åpen for ulike måter å forklare et faglig fenomen på.

Professoren er særlig viktig for å lede an i slike prosesser og for å lage en rigg rundt dette arbeidet som holder høy vitenskapelig kvalitet. Å *være* professor på denne måten skjer ikke ved tildeling av professorkompetanse. Det skjer ved at man forstår at det å bli professor er noe mer enn egen karriereutvikling, og at man som professor har en del i samfunnsoppdraget til universitets- og høyskolene. Det var kanskje nettopp derfor jeg tenkte jeg var en tulleprofessor i starten – tittelen var bare en tittel – jeg hadde ikke ennå begynt å gjøre noe annet. Skoa var nye, men måtte gås inn for å passe ...

Referanser

- Andersen, F. G. (1997). Tilfeldighetene er våre venner. I A. J. W. Andersen (Red.), *Uten fasit. Perspektiver på miljøterapi* (s. 23–26). Cappelen Akademisk Forlag.
- Clance, P. & Imes, S. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15, 241–247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Dæhlen, M. (2020, 10. januar). Mannlige forskere skryter mer av seg selv. *Forskning.no*. <https://www.forskning.no/forskningspolitikk-kjonn-og-samfunn/mannlige-forskere-skryter-mer-av-seg-selv/1619130>
- Forskrift til universitets- og høyskoleloven (universitets- og høyskoleforskriften). (2024). Universitets- og høyskoleforskriften. (2024). *Forskrift til universitets- og høyskoleloven* (FOR-2024-06-28-1392). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2024-06-28-1392>
- Kovach, M. & Stelmach, B. (2020). The surprisingly empty feeling of getting full: contemplations on the contradictory nature of full professorship. I S. E. Eaton & A. Burns (Red.), *Women Negotiating Life in the Academy: A Canadian Perspective* (s. 51–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3114-9_5
- Lerchenmueller, M. J., Sorenson, O. & Jena, A. B. (2019). Gender differences in how scientists present the importance of their research: observational study. *BMJ*, 367, l6573. <https://doi.org/10.1136/bmj.l6573>
- Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven). (2024). Lovdata.
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). (2025). Veileder: Krav til universitet. https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/veileder-krav-til-universitet_desember-2025.pdf

Engebretsen, E., Haldar, M. & Henrichsen, G. F. (2026). Kunsten å være professor.
I A. J. W. Andersen (Red.), *Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring*
(s. 85–94). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810306>

Kapittel 6

Kunsten å være professor

Eivind Engebretsen, Marit Haldar & Gina Fraas Henrichsen

Dette kapittelet handler om å forvalte professorrollen. Da vi i 2019 startet å holde kurs for kommende professorer ved Universitetet i Agder, trodde vi at deltakerne først og fremst ville være interessert i å vite hvordan man kunne bli professor fortest mulig. Vi ble overrasket. Det deltakerne var mest opptatt av, var å finne mening i rollen: Ikke hvordan blir jeg professor, men hvorfor skal jeg bli det? Hva karakteriserer professorrollen?

I det følgende vil vi presentere noen refleksjoner og gi våre høyst personlige anbefalinger om hvordan man kan fylle denne rollen. Noen av temaene vi løfter fram, er også drøftet av bidragsyterne i bokas første del, mens andre i mindre grad har vært trukket fram. Vi vil løfte fram fire dimensjoner ved denne rollen: 1) å håndtere makt og status, 2) å bygge og lede et forskningsfelt, 3) å skape et fagmiljø, 4) å ta herredømme over egen tid.

Makt og status

Å være professor er den høyeste akademiske hedersbevisningen du kan få i Norge. I så måte betegner det en status. Tradisjonelt har det også vært stor prestisje knyttet til professorater. Fram til 1990 var en professor en embedsmann utnevnt i statsråd.

Når du blir professor, skjer det noe med deg. Omverdenens blikk på deg endres. Ifølge Max Weber (1971) er ikke autoritet noe du skaper selv, men noe andre gir deg. Noen endringer er synlige eller manifeste: Du får nye oppgaver. Blant annet blir du bedt om å vurdere andre forskeres professorsøknader og å gi dem råd på veien mot kvalifisering. Det er ikke så mange professorer, og man trenger en professor for å vurdere en professor. Andre endringer er mindre synlige og mer latente: Det du sier, tillegges kanskje litt mer vekt. Din mulighet for påvirkning øker både ved din egen institusjon, overfor studenter og i møte med samarbeidspartnere. Vi tror det er viktig at du er deg disse endringene bevisst.

Den franske filosofen Michel Foucault (1996) har lært oss at makt ikke nødvendigvis er negativ. Makt er også produktiv; vi kan gjøre bra ting med makt. I tillegg er makt et faktum – vi kan ikke late som om den ikke er der. Men vi kan være vår makt bevisst og forsøke å bruke den på konstruktive måter. Når du blir professor, øker din makt uten at du nødvendigvis er klar

over hva som skjer. Når du diskuterer engasjert med en kollega, kan dette plutselig oppfattes som litt autoritært og truende, fordi maktforholdet dere imellom er endret. En sleivete kommentar til en student kan være knusende, ikke fordi du mener det sann, men fordi maktavstanden dere imellom er så stor. Vi tror det er viktig og nyttig å tenke over disse endringene.

En annen følge av at makten er deg gitt, er at du aldri kan vite hvor mye du har. Du vet ikke hvor mye du har i forhold til andre professorer. Og til tross for at vitenskapelige meritter i noen grad kan telles og måles, kan du aldri helt vite om din status øker eller minker i styrke. I tillegg kommer at din professorstatus i liten grad uttrykkes i høy lønn eller spesifikke institusjonelle fullmakter, men i symbolsk makt. Det er en diffus og potensielt forgjengelig ressurs. Selv om du nå er øverst på den akademiske stigen, kan det være tungt å ikke vite – bare ane – hvor du står på den akademiske prestisjestigen.

Vårt råd er enkelt: Vær raus med å anerkjenne andre. Det svekker ikke din egen symbolstatus. Men vær ikke raus fordi det «lønner seg»; det vil alltid skinne igjennom. Øv deg på å se kvaliteter hos andre.

Mange har skrevet om maktutøvelse i academia. I Norge har vi bøker som Helene Uris *De beste blant oss* fra 2006 og Henrik Langelands *Francis Meyers lidenskap* fra 2007. Begge handler om professorer og andre akademikers maktmisbruk. Slikt maktmisbruk skal vi selvsagt være på vakt overfor og bekjempe. Men like viktig som bevisst maktmisbruk er den ubevisste og uintenderte maktutøvelsen. Makten blir ikke mindre selv om den skjer i beste hensikt. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1996) har skrevet om ubevisste maktstrukturer i fransk academia, og om hvordan unge akademikers karriere avhenger av at de tilpasser seg en symbolsk orden som i stor grad er underkommunisert.

Vi tror ikke slike maktstrukturer lar seg utrydde – verken i academia eller i andre sektorer av samfunnet. Derimot tror vi at vi kan tjene stort på å kommunisere dem tydeligere. Ved å snakke om slike strukturer kan vi lære av dem, påvirke dem og korrigere dem. Vi anbefaler at du som professor bruker tid på å snakke om slike maktstrukturer med kolleger, og ikke minst med yngre forskere som arbeider i din gruppe. Du lykkes best som professor når du skaper trygghet rundt deg. Samtidig kan man også snakke et problem til eksistens. Tenk derfor igjennom hvordan slike samtaler kan tas: hvor og når. Lag deg en mental samtaleguide.

Gert Biesta påpeker i sitt essay (kapittel 1) at hva en professor er, i utpreget grad varierer mellom ulike kontekster og situasjoner, både nasjonalt og

internasjonalt. Det finnes et betydelig handlingsrom i hvordan man former rollen. Noen setter stor pris på dette, mens andre savner tydeligere forventninger og retningslinjer, jf. de ulike synspunktene som fremkommer i denne boken. Tore Dag Bø (kapittel 3) sine refleksjoner over hva slags syn på kunnskap han ønsker å formidle til sine studenter, ser vi som et eksempel på nytten av å kommunisere tydeligere om maktstrukturer.

Å bygge og lede et forskningsfelt

Å være professor handler om å kunne bygge. Det kanskje aller viktigste du kan gjøre når du planlegger din vei mot et professorat, er derfor å tegne ditt eget byggverk. Professorkunst er arkitektkunst. Hva du velger å bygge, er imidlertid opp til deg.

Du kan definere deg selv som professor ved å være en «institusjonsbygger»; du kan utvikle nye studietilbud, nye sentre eller nye fagmiljøer. Men du kan også vise din byggekunst ved å danne en «skole», ved å utvikle et nytt tankesystem eller en ny metode. Noen bygger hele sin karriere som professor ved å utvikle eller ta eierskap til et nytt begrep. Noen professorer utvikler også innovasjoner eller løsninger som benyttes i praktisk problemløsning. Det du bygger, kan være stort eller lite, og det kan være av veldig forskjellig art. Det er denne friheten til å velge byggverk som gjør det kreativt og morsomt å være professor.

Nedenfor finner du eksempler på hva norske professorer har bygget. Dette er imponerende og store byggverk. Du må ikke bygge så stort, men du må ha et byggverk. Hva er ditt byggverk? Hva vil du at det skal bli? Press deg selv til å uttrykke hva du har ledet, utviklet, bygget, definert eller bidratt til, og hva du ønsker å bygge videre.

Navn: Lucy Smith

Stilling: Professor i jus ved Universitetet i Oslo

Akademisk byggverk: Var en pioner i å etablere barnerett og var med å bygge kvinneverett som eget fagfelt. Første kvinne i Norge som tok juridisk doktorgrad. Første kvinnelige jusprofessor i Norge og Universitetet i Oslos første kvinnelige rektor.

Navn: Lars Inge Terum

Stilling: Professor i samfunnsvitenskap ved OsloMet

Akademisk byggverk: Etablert Senter for profesjonsstudier, som er Norges første forskningssenter innenfor profesjonsforskning.

Navn: Kirsti Malterud

Stilling: Professor i medisin ved Universitetet i Bergen

Akademisk byggverk: Var en pioner i introduseringen av kvalitative forskningsmetoder i medisinsk forskning.

Å bygge et miljø

Å bygge et forskningsfelt innebærer å knytte til seg gode folk. Du kommer kanskje fortest fram alene, men du kommer lengst sammen med andre. Å bygge, eller være med å utvikle, en god forskergruppe er prioritet nummer én når du skal utvikle et forskningsfelt. Når du skal rekruttere noen til forskningsgruppen din, skal du ikke ansette speilbildet av deg selv. Og du skal rekruttere folk som er dyktigere enn deg selv. Begge deler høres enkelt ut, men det kan være en utfordring. Det krever mot å erkjenne at man blir forbigått, men gjør du det, har du lykkes som professor.

Du skal lete etter talenter og jobbe for å få andre opp og fram. Men det er ikke sikkert du skal streve for å få dem igjennom det akademiske løpet så tidlig som mulig. Da risikerer akademia å få mange professorer som er veldig like hverandre: som er kjappe og kanskje ikke så dypttenkende, og som ikke er klare for å stå i skyggen av andre ennå. Skap et godt og stimulerende miljø dag for dag, så meningen ikke hele tiden befinner seg et annet sted. Vis at det finnes flere veier til målet. Noen ganger er en omvei den beste veien.

Et annet godt råd er at du skal etablere gode relasjoner – ikke bare lønnsomme allianser. Du skal ikke komme deg fram på andres bekostning, men sammen med andre. Den viktigste strategien er langt på vei veldig enkel: Prøv å jobbe med mennesker du virkelig liker. Hvis du har valget mellom å jobbe på et høyt rangert sted og et mindre prestisjefyllt sted, med folk du virkelig liker, så velg det siste. Har du ikke folk du liker der du jobber, kan du likevel

jobbe med gode folk fra andre steder. Vi kan ikke understreke nok hvor mye det betyr hvem du arbeider sammen med, siden dette farger nesten alt annet.

Vi er av den oppfatning at man i akademia, særlig i de samfunnsvitenskapelige og humanistiske miljøene, har undervurdert verdien av å jobbe i team med gode folk. Akademiske goder har gjerne vært frihet og selvstendighet. Den klassiske professoren har gjerne likt å bli sett, men samtidig å få være i fred. Denne professoren er en som kritiserer de nye universitetene for bare å se «tellekanter», «new public management» og kapitalistisk, konkurranseutsatt forskning. Men team og forskningssamarbeid trenger ikke ha noe med dette å gjøre. Det har vist seg igjen og igjen at den beste og viktigste forskningen kommer fra team, ikke fra solister. Tenk bare på May-Britt og Edvard Moser som fikk nobelpris i medisin. De hadde og har et tett team rundt seg.

Akademia er kjent for høye skuldre, og mange hevder at albuene er blitt spissere. Akademia har en ferniss av høy kvalitet, med benhard konkurranse under. Konkurransen var der også før, men hierarkiet var trolig synligere. Den gangen var også posisjonene og veien tydeligere. De færreste kunne bli professor før det ble en stilling ledig etter at en eldre hadde gått av. Dette laget kanskje orden i rekkene, men det var ikke nødvendigvis et sted der fantasifulle ideer ynglet, og kreativiteten fikk god grobunn. Uansett er denne formen for akademia historie, og du har som professor reell mulighet til å gjøre ditt akademiske miljø mindre angstbitersk, mer fellesskapsorientert og inkluderende.

Det betyr ikke å tenke flat struktur og å smøre forskningsmidler tynt utover til alle. Det betyr å bygge en organisasjonskultur som gjør at alle ser sitt bidrag som et reelt bidrag. En gammel anekdote illustrerer poenget godt: Det var en person som kom forbi to menn som hogget på hver sin stein. Personen spurte den ene: Hva holder du på med? Jeg hogger på denne steinen for å gjøre den mer rettkantet, var svaret. Så spurte personen den andre mannen: Hva holder du på med? Jeg er med på å bygge en katedral, svarte han.

Tenk igjennom hvilke mennesker du har rundt deg som virkelig betyr noe for deg, både faglig og menneskelig. Ta vare på disse og vis at de er betydningsfulle. Men undersøk også om du i din nærhet har noen som overrasker deg og utfordrer deg på en positiv måte. Har du ikke noen, hvilket er ganske sannsynlig, så finn dem!

I denne boken har flere professorer konkretisert hvordan de har bygget og ledet sine forskningsfelt. Viktigheten av gode arbeidsfellesskaper ser ut til å være noe som framstår som avgjørende for de fleste.

Å ta herredømme over egen tid

I så godt som alle moderne ledelsesbøker – i hvert fall i alle selvutviklingsbøker – er en viktig anbefaling å lære seg å si nei. Vi vil imidlertid anbefale det motsatte: at du lærer deg å si ja, om du ikke allerede har gjort det. Det du heller skal øve deg på, er å prioritere og sortere dine egne arbeidsoppgaver på en mer hensiktsmessig måte. Du kan gjerne lage gjøremålslistor både på dags-, ukes- og årsbasis, og du bør for eksempel lese e-post én gang om dagen, i din minst produktive periode.

Men husk at forskning også skal være uforutsigbar. Forskning handler om å ta risiko, gå utenom det kjente, bryte mønstre osv. Dersom du vet løsningen på forhånd, samtidig som du vet hvordan du skal komme deg dit, holder du på med utviklingsarbeid. Vet du løsningen, men ikke hvordan du skal komme fram til den, driver du med anvendt forskning. Dersom både løsningen og veien er ukjent, er det grunnforskning du holder på med. Uansett er poenget med forskning å frambringe ny kunnskap, og da kan nettopp det å si *ja* til nye perspektiver, nye måter og nytt innhold være den mest fruktbare strategien. Måten vi prioriterer på, er imidlertid ofte ikke det som fremmer nye ideer, tanker og kreativitet.

Studer firefeltstabellen under og tenk nøye og ærlig på din egen prioritering. Kan du gjøre noen grep for å endre dine vaner:

	VIKTIG	IKKE VIKTIG
HASTER	Skrive artikler, lage forelesninger, foredrag, fagseminarer og ta viktige beslutninger med korte frister	Alt slags forfallende arbeid, deltakelse på udefinerte, ustrukturerede møter
HASTER IKKE	Ta fri. Koble av med noe helt annet. Lese romaner eller uortodoks faglitteratur	Surfe på nettet, være på Facebook, spille Candy Crush, sende sms

Din tid er ikke din egen. Som professor må du tilbringe mange timer i møter. Det er bare å akseptere. Liker du ikke møter, og liker du best å sitte på et kontor i fred, bør du ikke bli professor – og i hvert fall ikke fortest mulig. Det du imidlertid har muligheten til som professor, er å lage møter du liker. Du

kan sørge for at det skjer noe på møtene, ikke bare mellom dem. Det er du som kan definere hva slags møte det skal være, og hva innholdet skal være.

Grunnen til at folk blir frustrert av å gå i mange møter, er at møtene oppleves som meningsløse. De oppleves meningsløse fordi de ofte er diffuse hybrider uten klare strukturer og mål. I en forskningsgruppe er det lurt å skille mellom planleggingsmøter, beslutningsmøter, arbeidsmøter, sosiale møter og veiledningsmøter. Titlene er selvforklarende. Kunsten er å kalle inn til rett type møte, og å sørge for at det forblir den typen møte som var forespeilet. Ikke vær møteleder på alle møtene du selv kaller inn til. Det er fint for medlemmene i forskergruppen å trene seg på å lede møter, og du får posisjonert deg og brukt deg selv på andre måter ved å være møtemedlem.

«Forskingsfri» er et meningsløst begrep for en professor. Du må ikke tenke at du skal «få fri til» å forske. Du må heller organisere arbeidet ditt slik at du faktisk gjør det. Som professor trenger du ikke å undervise i et bestemt pensum; du kan i stor grad bestemme hva du skal undervise i. Det betyr at du kan legge undervisningen opp til den forskningen du faktisk bedriver, og til det du er mest interessert i.

Noen anbefaler professorer å undervise og veilede minst mulig på bachelor- og masternivå. Vi slutter oss ikke til det. Det er på forelesninger, seminarer og i veiledning du treffer de nye talentene. Det er der du kan skape faglig engasjement og få faglig glede og nysgjerrighet tilbake. Det er der du treffer våkne, nytenkende unge mennesker. Du klarer ikke å være nytenkende og fantasirik alene og for all tid. Undervisning og veiledning på doktorgradsnivå kan dessuten være for sent: Da kan stipendiatene allerede være formet i en retning som ikke passer forskningsfeltet ditt. På doktorgradsnivå er det ofte for sent å forme dem.

En annen innsikt er at en professors jobb aldri blir ferdig. Det er vanskelig å noensinne si seg ferdig og glede seg over «fritiden», siden du alltid kan jobbe med et annet utkast, et annet forslag, eller sitte i et annet programutvalg. Vi har hørt mange råd om å sette grenser, men den største innsikten er ikke hvor mye av livet du er villig til å ofre. Den største innsikten er å se at arbeidet er selve livet. Å være professor er en livsstil og et kall; det er ikke en åtte-til-fire-jobb. Slik har det alltid vært, og slik er det fortsatt. Det betyr ikke at du ikke skal koble helt av. Det er suksessfaktoren til alle som har nådd langt.

Men du må akseptere – og lære andre – at mye av innsatsen din ikke fører fram til noe. Du får avslag på (de fleste) søknadene, du får avvist mange artikler,

og du må revidere de fleste på en radikal måte før de blir akseptert. Store deler av nettverk du bygger opp, må du regne med at smuldrer. Gevinstene og de store øyeblikkene er korte, og kanskje også få. Å være professor er som å være en toppidrettsutøver. Seirene varer bare et øyeblikk. Mesteparten av livet er hardt arbeid. Da må du like å arbeide hardt. Det finnes ingen snarveier til forskningssuksess – gode vitenskapelige resultater krever intens konsentrasjon og langvarig innsats.

Referanser

- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Pax.
- Foucault, M., & Østerberg, D. (1994). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Gyldendal.
- Langeland, H. (2007). *Francis Meyers lidenskap*. Tiden.
- Uri, H. (2006). *De beste blant oss: roman*. Gyldendal.
- Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati*. Gyldendal.

Seksjon 3

Om å være professor

Rohde, G. (2026). Samarbeid gir resultater. I A. J. W. Andersen (Red.),
Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring (s. 97–107).
Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810307>

Kapittel 7

Samarbeid gir resultater

Gudrun Rohde

Jeg har vokst opp i en familie der mange arbeidet i helsevesenet: sykepleiere, fysioterapeuter, fysiokjemikere (som det het den gang) og leger. Farfar var kommunelege i hjembygda, og søstre, kusiner og fettere ble sykepleiere. Det føltes naturlig for meg å følge denne akademiske retningen. Det var kanskje farfar som inspirerte meg og ga meg driv. Han viste hvordan man kunne bidra til å utgjøre en forskjell.

Jeg vil nok ikke si at jeg fikk «kallet» til å bli sykepleier i forrige årtusen, men med min familiebakgrunn var yrkesvalget kanskje ikke så overraskende. Da jeg begynte på utdanningen, hadde jeg et ønske om å bidra til pasientenes beste. Ønsket om å bidra til samfunnet og fellesskapet, og kanskje kunne gjøre en forskjell for noen, var viktige drivkrefter for meg. Denne bakgrunnen er et eksempel på hvordan profesjonsvalg formes i et samspill mellom familie, verdier og rollemodeller, noe vi ofte kan se i yrkesvalg.

Etter hvert ble jeg bevisst på at vi må se på evidensen for å kunne bidra til best mulig behandling og omsorg for pasientene. Nysgjerrighet og et ønske om å ta mer utdanning endte følgelig i en doktorgrad. Forskningsarbeidet var givende; det kom forskningsresultater, og jeg forsto at jeg selv var en del av dem som var med på å fremskaffe kunnskapsgrunnlaget for praksis.

Videre skjønte jeg at det var innenfor rekkevidde for meg å bli professor. For min del besto den reisen av jevn jobbing, og så har jeg jo masse energi. I dette essayet vil jeg vise hvordan min nysgjerrighet, godt samarbeid lokalt, nasjonalt og internasjonalt, studentveiledning, en god akademisk kultur og forhåpentligvis et bidrag til å skape et bedre samfunn har vært en del av reisen mot å bli professor. Samtidig er ambisjonen å vise hva disse erfaringene sier mer generelt om hvordan kunnskap utvikles og kan brukes i helsetjenesten.

Nysgjerrighet

I mitt kliniske virke som sykepleier ved kirurgiske sengeposter har jeg sett hvordan sykdom, som beinbrudd eller kreft, kan endre menneskers liv. Eldre mennesker som kanskje klarte seg «så vidt» hjemme før lårhalsbruddet, klarte ikke dette etter bruddet. Hvordan opplever disse pasientene dette? Spørsmålet viser hvordan vi kan vurdere behandlingens effekt: Er klinisk behandling og

bedring tilstrekkelig dersom pasientens opplevelse av situasjonen forverres, og de opplever mindre livsglede? Nettopp pasientens egen opplevelse av symptomer, helse og livskvalitet (pasientrapporterte utkommemål) (Enden et al., 2018) er noe av det jeg har vært nysgjerrig på, forsket på, og som er en viktig del av mitt vitenskapelige arbeid.

Kirurgisk og medisinsk behandling av pasienter skal bidra til heling av brudd og fjerne kreftsvulster, men hvordan opplever pasienten tiden før, under og etter behandling? Og selv om pasienten overlever, hvordan opplever de egen helse og livskvalitet da (Rohde et al., 2008; 2010)? Pasientrapporterte utkommemål innebærer en forskyvning i hva som regnes som relevant kunnskap innen helse og omsorg, ved at subjektive erfaringer gis større vekt i vurderingen av behandlingsresultat og endringer over tid.

Forskning på pasientrapporterte utkommemål er et område hvor sykepleieforskningen har vært i front. Vi har drevet forskning på pasientoppfølging med vektlegging av pasienters opplevde helse og livskvalitet i forebygging, behandling og rehabilitering, både i primær- og spesialisthelsetjenesten.

I et samfunn med begrensede ressurser er det nødvendig med prioriteringer, også i velferdssamfunnet Norge. Ny og persontilpasset behandling og omsorg utvikles, men det koster penger. For å avgjøre behandlingsvalg er nettopp pasientens livskvalitet viktig. Forskningsresultater på symptombyrde og livskvalitet er med på å gi politiske føringer og prioriteringer (Nordic Co-operation, 2023; Regjeringen.no, 2021). Dette til tross for at forskningen utfordrer en tradisjonell forståelse av evidens, hvor objektive mål ofte har hatt forrang fremfor pasientens egne vurderinger.

Ofte tenker pasienter, og jeg også for den del, at dersom jeg får for mange plager eller har svært begrenset mobilitet, så kan vi tenke at da er det nok. Men når dagen er der, vil vi gjerne mer; vi vil leve lenger. Vi skifter mening, perspektiver og mål. Innen mitt forskningsfelt blir dette kalt responsskift. Responsskift kan defineres som en endring i betydningen av tidligere mål og verdisett som et resultat av (a) en endring i menneskets interne standarder (skala-rekalibrering), (b) en endring i menneskets verdier (reprioritering), eller (c) en omdefinering av mål (rekonseptualisering) (Schwartz et al., 2007; Schwartz et al., 2006). Forskning på responsskift viser på mange måter også pasienters opplevelse av sykdomsforløp, og er ofte målt ved rapportering av livskvalitet (Schwartz et al., 2022; Schwartz et al., 2022). Metodologisk kan responsskift medføre utfordringer: Dersom pasienters referanserammer endrer

seg, kan det bli vanskelig å tolke endringer i målt livskvalitet som direkte uttrykk for forbedring eller forverring. Dette innebærer at longitudinelle studier av livskvalitet må forstås i lys av at selve vurderingsgrunnlaget kan endres. Og dette er viktig informasjon (Schwartz et al., 2022).

Forskningssamarbeidet med internasjonale nestorer på responsskift ved for eksempel Johns Hopkins University og Tufts University i USA har gjort dette arbeidet enda mer givende. Vi tenker ofte norske forhold, men hvordan er det i USA og andre land med ulik organisering av helsevesenet? Kanskje er vi ikke så forskjellige likevel? Eller hva består forskjellene av? Internasjonalt forskningssamarbeid er med på å vise hvordan begreper som responsskift, livskvalitet og god behandling kan forstås ulikt i forskjellige helsevesen, noe som igjen påvirker tolkning av resultater.

Før alvorlig syke mennesker dør, er de ofte i en palliativ fase. Den palliative fasen er en fase i behandling og omsorg for pasienter med alvorlig, ofte livstruende sykdom, hvor hovedfokuset er på å lindre symptomer og forbedre livskvaliteten, snarere enn å forsøke å kurere sykdommen. I denne fasen er målet å tilby støtte og omsorg som hjelper pasientene til å leve så godt som mulig i den tiden de har igjen.

I denne perioden av et menneskes liv stilles ofte eksistensielle spørsmål. Eksistensielt velvære er en viktig dimensjon av livskvalitet (Ferrans et al., 2005), og dette er et forskningsfokus jeg har brukt tid på. Igjen har forskningsinteressen og -fokuset ført meg sammen med andre «likesinnede» i et internasjonalt nettverk. Vi har blant annet utviklet og validert et spørreskjema som måler eksistensielt velvære hos kreftpasienter i en palliativ fase av livet (Rohde et al., 2019; Vivat et al., 2017).

Forskning på palliativ omsorg gjorde det også mulig å tilbringe tid med kollegaer ved University College London (UCL), Marie Curie Palliative Research Unit våren 2017 og våren 2022. Det førte i sin tur til at jeg ble æresprofessor ved UCL, ett av Storbritannias høyst rangerte universiteter.

Å jobbe sammen

Å samarbeide med kollegaer og delta i nasjonale og internasjonale forskningsnettverk er viktig. Å forske sammen med andre er også avgjørende for at jeg skal trives med det jeg holder på med. Sammen kan vi bidra mer og utgjøre en større forskjell. Forskningssamarbeid er noe av det som har vært avgjørende for at jeg nådde målet mitt om å bli professor. Samarbeid gir resultater, men også gode vennskap og dype bånd. Samarbeid har betydning for produktivitet, men også for hvordan kunnskap utvikles ved at ulike perspektiver utfordrer etablerte forståelser.

Jeg føler meg privilegert som har forskningspartnere og gode venner blant annet i England, Nederland, Østerrike, Italia, Spania, Frankrike, USA og Australia. Erfaringene fra disse samarbeidene har bidratt til å nyansere egne perspektiver og gjort det tydelig at kunnskap i helsevitenskap ofte er kontekstavhengig.

Som professor, senior og mentor i miljøet og på arbeidsplassen ønsker jeg å bidra til at også nye generasjoner får ta del i dette fellesskapet: å invitere inn, dele, veilede og kanskje lede. Daniel Goleman presenterer 6 ulike lederstiler; den autoritære stilen, den visjonære stilen, den tilknyttende stilen, den demokratiske stilen, den temposettende stilen og den coachende stilen (Goleman, 1996). Forskjellige situasjoner krever forskjellige lederstiler for å være effektive. I rollen som forskningsgruppeleder og veileder er kanskje den coachende stilen mest fremtredende hos meg. Ifølge Goleman er en leder som bruker alle lederstiler og tilpasser valgene sine, en leder som utøver emosjonelt intelligent ledelse (Goleman, 1996).

Å bli professor fordrer mer enn samarbeid på arbeidsplassen, nasjonalt og internasjonalt. Også privat er det nødvendig å jobbe sammen. Til tider går det mye tid og fokus til forskning og oppfølging utenfor hjemmet. Da er det andre som «må ta støyten» i hjemmet og få hjulene til å gå rundt.

Studentene i sentrum – bidra i dannelsesprosessen

En viktig del av professorrollen er samarbeid med studentene. Tidligere underviste og veiledet jeg mest bachelorstudenter i sykepleie. Det var fascinerende og givende å følge studentene fra ungdom til unge voksne og ferdig utdannede sykepleiere, og å følge og bidra i dannelsesprosessen.

Nå er undervisnings- og veiledningsoppgavene mer knyttet til master- og PhD-studenter, og bidraget til dannelsesprosessen er i stor grad knyttet til forskning og forskningsverdenen. Overgangen fra bachelor- til master- og Ph.d.-nivå innebærer også en forskyvning i undervisning og veiledning: fra å hjelpe studenten med å tilegne seg kunnskap til å bidra til kunnskapsutvikling.

Det er flott å se hvordan studentene begynner med små forskningsprosjekter som gjerne resulterer i en mastergrad, og hvordan de får erfaring og grep om forskning. Noen av masterstudentene starter senere et Ph.d.-løp og «foredler» forskningen, og deres dannelsesreise er forskerutdanningen.

Akademias og universitetenes overordnede mål er undervisning og forskning: å utdanne dyktige studenter og å produsere god forskning. Ved Institutt for helse- og sykepleievitenskap, hvor jeg jobber, er hovedmålet å utdanne kompetente og dyktige sykepleiere og spesialsykepleiere.

Selv om sykepleie er et praktisk yrke, bygger sykepleieutøvelsen på kunnskapsbasert praksis. Å utøve kunnskapsbasert praksis er å ta faglige avgjørelser basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og pasientenes kompetanse og preferanser i den gitte situasjonen, og på den måten bidra til å utgjøre en forskjell. Videre kan studentenes arbeid synliggjøre hvordan forskningskompetanse utvikles gjennom deltakelse, snarere enn kun gjennom undervisning.

Akademisk kultur

Jeg ønsker å jobbe i og bidra til en akademisk kultur som jobber strukturert og målbevisst, men gjerne uten albuer. For å oppnå en slik kultur trengs støtte, respekt og stolthet. Som professorer og gruppe bør vi ha fokus på 2. orden (sekundære) oppgaver (Brodum & Wenneberg, 2001): oppgaver som felles

ambisjoner, felles kultur, felles kompetanseutvikling, gode felles fasiliteter og onboarding av nye.

Et sentralt spørsmål er for eksempel: Hvordan skaper vi en kultur med balanse mellom kritikk og støtte? Kritikk som utvikler faglig styrke. Støtte og anerkjennelse som utvikler mennesket. I praksis fungerer slike «sekundære» oppgaver som forutsetninger for forskningskvalitet, fordi de påvirker hvordan samarbeid, kritikk og kunnskapsdeling foregår.

Som professor er det viktig å kunne invitere inn studenter og yngre kollegaer som er interessert i samme forskningsfelt som meg. Det kan handle om å invitere dem inn i forskningsprosjekter, inn i nasjonale og internasjonale forskningsnettverk, og å introdusere dem for andre. Jeg pleier også å oppfordre til «å by på seg selv» i nasjonale og internasjonale sammenhenger.

Det er noe av det flotteste som finnes når Ph.d.-studenten kommer tilbake fra kongress eller forskningsopphold og det lyser av dem. Studenten har tatt initiativ, truffet nye forskningskollegaer og blitt med i internasjonal forskning og nettverk.

Ved norske og nordiske universiteter har vi vært så heldige å ha en relativt god offentlig basisfinansiering for forskningen vår (Sentralbyrå, 2023). De nordiske velferdssamfunnene er under press, og det offentlige er under press, med stagnering av ressurser og økende forventninger. Med knappere ressurser vil nok fremtidens forskning, og det vi som professorer bruker tiden vår på, i større grad være knyttet til «kunden» eller samfunnets behov.

Retningen for forskningssatsningene endrer seg fra et teknologisk «push» (anbud) til et samfunnsmessig «pull» (etterspørsel): fra tankegangen forskning-innovasjon-produkt/tjeneste til teknologisk og sosial innovasjon, og fra «vi vet hva vi har» (en god idé) til en «koalisjon av de villige» i økosystemet som samarbeider om oppdrag, rundt «the job that needs to be done» (Christensen et al., 2016).

En slik tilnærming kalles en misjonsorientering. Det handler ikke om ressurser, men om behov. Man skaper misjoner ut fra samfunnsbehov, lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Vi har vel alle lest EU-utlysninger hvor «Missions» er tydelig uthevet. Videre er det mer og mer fokus på «impact». Det er ikke nok med «outputs» og «outcomes», men langtidskonsekvensene av intervensjonene, er det viktige? (SEI, 2020).

Vi er på vei bort fra et anbudsmarked (push) til ett etterspørselsmarked (pull). Denne utviklingen kan styrke forskningens relevans, men reiser også

spørsmål om hvordan den akademiske friheten påvirkes når forskningsagendaen i større grad styres av eksterne behov.

I helsevesenet er det også mer og mer fokus på «impact» i forskningen (SEI, 2020), og nettopp god helse og livskvalitet er viktige mål, gjerne viktigere enn overlevelse. God helse og livskvalitet er tydelige mål i mange sammenhenger, det være seg FNs bærekraftsmål (FN-sambandet, 2024), internasjonale retningslinjer og offentlige dokumenter, eller måling av livskvalitet som en indikasjon på hvordan vi har det i landet vårt. Her kan nevnes Nasjonal helse- og sykehusplan 2020–2023, Helsedirektoratets «Livskvalitet – Anbefalinger for bedre målesystem» (Bang Nes, 2018) eller resultatene av de nasjonale målingene «Livskvalitet i Norge 2021» (Støren & Rønning, 2021).

Forskningens bidrag til å skape et bedre samfunn

Forskning på livskvalitet kan bidra til et bedre samfunn. Livskvalitet er et begrep som uttrykker en subjektiv opplevelse: Livskvalitet dreier seg om personens egen oppfatning av sin situasjon. Denne opplevelsen er individuell. Livskvalitet er et multidimensjonalt begrep: Livskvalitet dreier seg om fysiske, psykologiske, sosiale og eksistensielle sider ved livet. Livskvalitet er et normativt ladet begrep: Livskvalitet dreier seg om hvilke verdier og mening man har i livet. Den enkeltes forventninger og mål står sentralt her (Wahl, 2004).

Som forskere (medborgere eller politikere) kan vi ikke alltid gjøre noe for å øke selve livskvaliteten hos pasientene våre eller for andre grupper. Men vi kan kanskje bidra til å styrke forutsetningene for livskvalitet. Vi kan legge til rette, gi anbefalinger og påvirke politikere ved å vise til våre forskningsresultater.

Forskningen kan vise hva som gjør at vi opplever dårligere livskvalitet, slik som sykdom, nedsatt funksjon, smerte, angst og dårlige boforhold. Men forskningen kan også vise hvilke faktorer som gjør at vi klarer oss godt og opplever god livskvalitet, og det er minst like viktig og nyttig.

Videre viser forskningsfeltet mitt at vi mennesker heldigvis er skrudd sammen slik at vi søker best mulig livskvalitet (Sirgy, 2002). Vi gjør grep slik at vi har det best mulig. Og at vi ikke har det så godt på én dimensjon av livskvaliteten, kan kompenseres ved at vi har det veldig godt på en av de

andre (Sirgy, 2002). At mennesker tilpasser seg, utfordrer enkle forestillinger om sammenhengen mellom sykdom og livskvalitet, og viser behovet for mer nyanserte vurderinger i både forskning og praksis. Som helsepersonell og forskere kan vi ikke hjelpe til å bidra eller endre på alt, men vi kan bidra innen noen dimensjoner av helse og livskvalitet. Og høy tilfredshet innen en dimensjon «smitter» ofte over på de andre dimensjonene, så summen blir bedre.

I tråd med FNs bærekraftsmål nummer 3 «God helse og livskvalitet – Sikre god helse og livskvalitet for alle» (FN-sambandet, 2024) er forskningen min med på å vise hvordan vi alle kan få bedre helse, livskvalitet, et godt liv eller en verdig avslutning på livet. Forskningen kan være et bidrag til fellesskapet og samfunnet, bidra med evidens og kanskje utgjøre en forskjell.

Jeg håper at dette essayet har vært med på å peke på at samarbeid ikke bare gir flere resultater, men også former selve kunnskapen som utvikles. Pasientperspektivet utfordrer hva som regnes som evidens, internasjonalt samarbeid synliggjør kontekstens betydning, og studentinvolvering og akademisk kultur påvirker hvordan kunnskap skapes og deles. Det avgjørende er dermed ikke samarbeid i seg selv, men hvordan samarbeid bidrar til å utvikle mer nyanserte forståelser av helse, behandling og livskvalitet.

Referanser

- Bang Nes, R. H., T., & Barstad, A. (2018). *Livskvalitet. Anbefalinger for et bedre målesystem* (Helsedirektoratet, Issue). <https://www.fhi.no/publ/2018/livskvalitet.-anbefalinger-for-et-bedre-malesystem/>
- Bordum, A. & Wenneberg, S. B. (2001). *Det handler om tillid*. Samfundslitteratur.
- Christensen, C. M., Hall, T., Dillon, K., & Duncan, D. S. (2016). Know Your Customers' «Jobs to Be Done». *Harvard Business Review*, 94(9), 54.
- Enden, T., Bernklev, T., Jelsness-Jørgensen, L. P., & Amdal, C. D. (2018). Pasientene kjenner best egen helse. *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, 138(8). <https://doi.org/10.4045/tidsskr.17.1054>
- Ferrans, C. E., Zerwic, J. J., Wilbur, J. E., & Larson, J. L. (2005). Conceptual model of health-related quality of life. *Journal of Nursing Scholarship*, 37(4), 336–342. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2005.00058.x>
- FN-sambandet. (2024). *FNs bærekraftsmål*. <https://fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
- Nordic Co-operation. (2023). Social policy and welfare. <https://www.norden.org/en/information/social-policy-and-welfare>
- Regjeringen.no. (2021). *Meld. St. 38 (2020–2021) Nytte, ressurs og alvorlighet – Prioritering i helse- og omsorgstjenesten*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-38-20202021/id2862026/?ch=1>
- Rohde, G., Haugeberg, G., Mengshoel, A. M., Moum, T., & Wahl, A. K. (2008). Is global quality of life reduced before fracture in patients with low-energy wrist or hip fracture: a comparison with matched controls. *Health Qual.Life Outcomes.*, 6(1), 90. PM:18980668 (IN FILE)
- Rohde, G., Haugeberg, G., Mengshoel, A. M., Moum, T., & Wahl, A. K. (2010). Two-year changes in quality of life in elderly patients with low-energy hip fractures. A case-control study. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 11, 226. <https://doi.org/10.1186/1471-2474-11-226> (NOT IN FILE)
- Rohde, G. E., Young, T., Winstanley, J., Arraras, J. I., Black, K., Boyle, F., Bredart, A., Costantini, A., Guo, J., Irarrazaval, M. E., Kobayashi, K., Kruizinga, R., Navarro, M., Omidvari, S., Serpentine, S., Spry, N., van Laarhoven, H., Yang, G., & Vivat, B. (2019). Associations between sex, age and spiritual well-being scores on the EORTC QLQ-SWB32 for patients receiving palliative care for cancer: A further analysis of data from an international validation study. *European Journal of Cancer Care (English Language Edition)*, 28(6), e13145. <https://doi.org/10.1111/ecc.13145>
- Schwartz, C. E., Andresen, E. M., Nosek, M. A., Krahn, G. L., & RRTC Expert Panel on Health Status Measurement (2007). Response shift theory: important implications for measuring quality of life in people with disability. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 88(4), 529–536. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2006.12.032>
- Schwartz, C. E., Bode, R., Repucci, N., Becker, J., Sprangers, M. A., & Fayers, P. M. (2006). The clinical significance of adaptation to changing health: a meta-analysis of response shift. *Quality of Life Research*, 15(9), 1533–1550. <https://doi.org/10.1007/s11136-006-0025-9>

- Schwartz, C. E., Huang, I. C., Rohde, G., & Skolasky, R. L. (2022). Listening to the elephant in the room: response-shift effects in clinical trials research. *J Patient Rep Outcomes*, 6(1), 105. <https://doi.org/10.1186/s41687-022-00510-6>
- Schwartz, C. E., Rohde, G., Bilech, E., Stuart, R. B. B., Huang, I. C., Lipscomb, J., Stark, R. B., & Skolasky, R. L. (2022). If it's information, it's not «bias»: a scoping review and proposed nomenclature for future response-shift research. *Quality of Life Research*, 31(8), 2247–2257. <https://doi.org/10.1007/s11136-021-03023-9>
- SEI, S. E. I. (2020). *Knowledge for action*. <https://www.sei.org/strategy/2020-24/>
- Sentralbyrå, S. (2023). *Forskning og innovasjon*. <https://www.ssb.no/teknologi-og-innovasjon/forskning-og-innovasjon-i-naeringslivet>
- Sirgy, M. J. (2002). *The psychology of quality of life*. Kluwer Academic Publishers.
- Støren, K. S., & Rønning, E. (2021). *Livskvalitet i Norge 2021*.
- Vivat, B., Young, T. E., Winstanley, J., Arraras, J. I., Black, K., Boyle, F., Bredart, A., Costantini, A., Guo, J., Irarrazaval, M. E., Kobayashi, K., Kruizinga, R., Navarro, M., Omidvari, S., Rohde, G. E., Serpentine, S., Spry, N., Van Laarhoven, H. W. M., Yang, G. M., & Group, E. Q. o. L. (2017). The international phase 4 validation study of the EORTC QLQ-SWB32: A stand-alone measure of spiritual well-being for people receiving palliative care for cancer. *European Journal of Cancer Care (English Language Edition)*, 26(6). <https://doi.org/10.1111/ecc.12697>
- Wahl, A. K. (2004). *Måling av livskvalitet i klinisk praksis: en innføring*. Fagbokforlaget.

Hillesund, E. R. (2026). På plass og der jeg vil være: Betraktninger rundt egen rolle som professor og hva som har bidratt til å forme den.
I A. J. W. Andersen (Red.), *Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring* (s. 109–118). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810308>

Kapittel 8

På plass og der jeg vil være

*Betraktninger rundt egen rolle som professor
og hva som har bidratt til å forme den*

Elisabet Rudjord Hillesund

Jeg som skriver dette, er professor i ernæring ved Universitetet i Agder (UiA), har rundet 60, er gift, mor til tre og bestemor til fem. Jeg er utdannet klinisk ernæringsfysiolog fra Universitetet i Oslo (UiO) og jobbet i spesialisthelsetjenesten i Finnmark og på Sørlandet i 20 år før jeg ble doktorgradsstipendiat ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap på UiA i 2012. Etter fullført doktorgrad ble jeg ansatt som førsteamanuensis på UiA og har siden vært involvert i undervisning, studieledelse, veiledning og forskning. Jeg fikk opprykk til professor i 2020 og har siden 2023 hatt rollen som instituttleder for Institutt for ernæring og folkehelse.

I dette essayet ser jeg tilbake og forsøker å skrive frem omstendigheter som på ulikt vis har bidratt til å forme mine valg og lede meg til akademisk arbeid. Jeg reflekterer rundt faglig engasjement og rundt hvordan omgivelsene har påvirket mine tanker og oppfatninger om akademisk kultur generelt og professorrollen spesielt. Dette bokprosjektet har vært et annerledes oppdrag, men skriveprosessen har vært tankevekkende og nyttig: en slags selvransakende leting etter selvinnsikt knyttet til professorrollen. Gjennom arbeidet har jeg også fått tro på essaysjangeren som verktøy for meningsdannelse og raffinering av eget tankegods.

Siden jeg aldri tidligere har benyttet selvrefleksjon som metode, er det nok mye å gå på i denne teksten med tanke på helhet og indre konsistens. Jeg håper likevel at teksten kan finne gjenklang hos andre og ser fram til å lese andre professorers tekster og refleksjoner rundt professorrollen i det ferdigstilte prosjektet.

På vei mot akademisk arbeid

Jeg kommer fra en lærer- og kunstnerslekt på Lista. Farmor vokste opp på Birkeland, mens farfar kom fra Rudjord på Lista. De møtte hverandre på Seminariet (lærerskolen) i Kristiansand i årene 1917–1920. Farmor drømte som ung om å bli billedkunstner, men valgte etter en sterk indre kamp (dokumentert i dagbøker) det foreldrene oppfattet som en tryggere yrkesvei. Farfar var lærer på Lunde skole utenfor Farsund hele sitt yrkesaktive liv og hadde etter sigende stor innflytelse på elevenes tidlige læring og oppdragelse. Farmor

jobbet som nyutdannet noen år som lærer i Åmli før hun giftet seg, og først tok opp igjen læreryrket på Lista da barna var vokst til.

Fem av de seks barna deres tok høyere utdanning og endte opp med å undervise i grunnskole, videregående utdanning, Kunst- og håndverksskolen eller på universitet. Min far underviste på Lærerskolen i Kongsgård allé i Kristiansand da jeg var liten, og jeg husker vagt juletefestene for ansatte der. Parallelt fullførte han hovedfag i historie basert på bygdebokarbeid for Oddernes. Han fortsatte senere med bygdebokverk for Lista og Herad som avveksling fra undervisning i norsk og historie i videregående skole, og har i tillegg skrevet og utgitt en rekke bøker på eget forlag, basert på lokalhistorisk materiale, slektshistorie langt tilbake i tid og minner fra hans egen oppvekst. Hans formidling og fortellerglede har satt dype spor hos meg, og i min forståelse av hvor jeg kommer fra.

To av onklene mine tok doktorgrad innen naturvitenskapelige fag i relativt ung alder, noe jeg husker at jeg syntes var stas. Den ene var professor i elementærpartikkelfysikk ved Universitetet i Bergen før han omskolerte seg i 55-årsalderen, startet som vanlig arbeider i Nordsjøen og etter hvert utdannet seg til slamingeniør på boreplattform. Den andre forsket innen biologisk kybernetikk.

Skapende arbeid har stått sterkt i slekten. Farmor fikk som pensjonist omsider utløp for kreativitet og kunstneriske evner gjennom billedvev, og laget store fargerike og symboltunge vever som pryder veggene hos mange av etterkommerne. En av sønnene utdannet seg som grafiker og billedkunstner ved Kunst- og håndverksskolen og Kunstakademiet. Han fikk italiensk statsstipend og gikk i grafikerklassen ved Firenzes kunstakademi, hadde statsstipend i Nederland en periode og jobbet senere under en kjent grafiker i et atelier i Paris. Flere av mine søskenbarn og noen i neste generasjon valgte også kunstutdanning og kunstnerisk arbeid.

På morssiden er slekten fra Skudenes på Karmøy, der mine besteforeldre drev gård og fiske. Alle de sju barna fikk utdanning. Min mor ble sykepleier på Ullevål, og fem av sju søsken utdannet seg innenfor helse. Hennes yngre søster jobbet i mange år som jordmor på en enkel fødeklinikk i Andesfjellene i Ecuador. Tallrike brev om erfaringene derfra, begeistring for latinamerikansk sang og musikk, språk og kultur ga inspirasjon til å ta utdanning med relevans for jobb i utlandet. Jeg fikk også gleden av to besøk til Ecuador i ungdomsårene.

Nær kontakt med besteforeldre, tanter, onkler og søskenbarn har uten tvil hatt innflytelse på lærelyst og valg av utdanning og yrkesvei. Jeg hadde lett for å lære og var aldri i tvil om at jeg skulle ta høyere utdanning. Jeg hadde

imidlertid ingen ambisjon eller plan om doktorgrad og universitetsansettelse. På gymnaset valgte jeg språklinje fordi det var disse fagene jeg likte best. Jeg innså etter hvert at jeg måtte ha realfag for å kunne studere ernæring, og måtte ta disse parallelt det siste året. Etter videregående skole dro jeg til Augsburg College i Minneapolis på stipend fra Norge-Amerikaforeningen. Deretter gikk veien til ernæringsstudier ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Göteborg. Hovedfag tok jeg ved Universitetet i Oslo etter mange år i klinisk arbeid.

Fra tidlig barndom var mitt indre bilde av det å studere å sitte ved et skrivebord med høye stabler av bøker rundt seg. Alt man skulle finne ut av, lå i disse bøkene, og det gjaldt å dykke dypt og lese iherdig. Mitt første inntrykk av hva en doktorgrad var, kom fra Anne Cath-Vestlys bøker om Aurora og Sokrates.¹ Deres hjemmearbeidende pappa holdt på med en doktorgrad om de gamle grekerne. Vestly beskrev levende hvor forskrekket, sint og lei seg Aurora ble under disputasen da en av opponentene utfordret pappaen med vanskelige spørsmål. Da jeg i forbindelse med dette essayet sjekket innholdet i barneboka viser det seg at hele boka er bygget rundt pappaens innlevering av doktorgrads-avhandlingen, de to ukene med forberedelser til prøveforelesning og disputasen.



1 Fra Anne Cath. Vestlys bok med tittelen *Aurora og Sokrates*, utgitt i 1969. Faksimile av illustrasjon av Johan Vestly på bokas tittelblad. Tillatelse til gjengivelse er innhentet fra rettighetshaverne ved Jo Vestly.

Til min store overraskelse fant jeg på bokas tittelblad illustrasjonen av Auroras pappa ved skrivebordet, som har formet mitt indre (og tidlig etablerte) bilde av hva det vil si å studere. Selv om studentlivet og hva det innebærer nok ville blitt illustrert eller visualisert ganske annerledes i dag, tenker jeg at Jo Vestly har fanget en allmenngyldig sannhet når han i tegningen får fram det store arbeidet det er å lære seg noe og bygge ny kunnskap. Selv har jeg nok mer eller mindre bevisst båret med meg dette bildet som en tanke om at man kan lære seg og finne ut av nesten hva som helst, bare man leser nok og jobber hardt nok.

Nysgjerrighet som drivkraft

Gjennom ernæringsstudiene på 1980-tallet jobbet jeg hardt med biokjemi- og fysiologifagene for å forstå hvordan mat og næringsstoffer påvirker kroppen, og hva som kan forklare helseutfordringer. En sammenheng som var oppe i tiden, var sammenhengen mellom kaffedrikking og kolesterolnivå. Jeg hadde dannet meg min egen teori om denne sammenhengen knyttet til koffeins påvirkning av nivået av frie fettsyrer i blodbanen, og presenterte den for professor og samfunnsmedisiner Dag S. Thelle, som underviste i epidemiologi det siste studieåret. Han fortalte da at han nylig hadde møtt en professor som lanserte den samme teorien. Sammenhengen viste seg senere å ha en annen forklaring, men hans anerkjennelse av det jeg hadde jobbet meg fram til på egenhånd, opplevdes som en myndiggjøring og styrket min tro på å kunne bidra til ny kunnskap. Troen på at det går an å få dypere innsikt, identifisere nye sammenhenger og finne brikker som bidrar til å løse vanskelige gåter, har jeg siden båret med meg både som student, kliniker, underviser og forsker.

Gjennom klinisk arbeid med barn og ungdom på barneavdeling og i habiliteringstjenesten fikk jeg stadig bekreftelse på kraften i og betydningen av god ernæring for vekst, utvikling og trivsel. Jeg så mange eksempler på hvordan utilstrekkelig kosthold og sykdomsrelaterte ernæringsmangler var forbundet med redusert fysisk og psykisk funksjon og motstandsdyktighet. Mange ganger forundret det meg hvor tidlig i livet indikasjoner på dårlig helse kunne manifestere seg.

I forbindelse med hovedfagsarbeidet fattet jeg interesse for arbeidet til professor David Barker (1938–2013) og den såkalte Forsdahl-Barkerhypotesen. David Barker og hans medarbeidere publiserte utover 1990-tallet en rekke studier som dokumenterte sammenheng mellom lav fødselsvekt og vekt ved ett års alder og tidlig død av hjerte- og karsykdom. De dokumenterte etter hvert tilsvarende sammenhenger med andre såkalte livsstilssykdommer, som type 2 diabetes og høyt blodtrykk. Disse observasjonene ansporet til videre epidemiologisk forskning, dyreforsøk, medisinsk forskning og genetisk/epigenetisk forskning fra forskergrupper i mange deler av verden, og førte over tid til et paradigmeskifte i forståelsen av kritiske og sensitive utviklingsfaser med tanke på helse og risiko for sykdom senere i livet.

Det vitenskapelige feltet betegnes i dag som *the Developmental Origins of Health and Disease (DOHaD)* og drives framover av forskere fra mange forskjellige fagdisipliner. En oppsummering av Barkers liv og virke, hans utstrakte samarbeid på tvert av fagdisipliner og den vitenskapelige reisen mot grunnleggende ny erkjennelse er vakkert og inspirerende beskrevet i et memorandum etter hans død, skrevet av hans nærmeste medarbeidere.² Skriftet gir et veldig godt eksempel på nysgjerrighetsdrevet forskning med store konsekvenser for vitenskapelig forståelse.

For meg ga innsikt fra Barker og medarbeideres forskning gjenklang i klinisk erfaring og retning for den faglige veien videre. Jeg var sulten på å bygge videre på kunnskapen om betydningen av de tidlige livsbetingelsene og hadde mange forskningsideer. Da jeg fikk mulighet til å søke på et doktorgradsprosjekt som handlet om kosthold og svangerskaphelse ved Universitetet i Agder, var jeg ikke i tvil om at jeg skulle søke. Dette skulle vise seg å være et veldig godt valg, både faglig og på det personlige plan, og et valg jeg aldri siden har angret på.

2 David James Purslove Barker. 29 June 1938–27 August 2013 *Biogr. Mem. Fell. R. Soc.* 67, 29–57 (2019) <http://doi.org/10.1098/rsbm.2019.0021>

Akademia på sitt beste

Jeg stortrivdes med doktorgradsarbeidet og fikk veldig fort en opplevelse av tilhørighet og av å være på rett plass. Som stipendiat ble jeg inkludert i et usedvanlig fint og stimulerende miljø av veiledere, stipendiatkollegaer, professorer, faglærere og administrativt ansatte. Disse har gjennom årene, og på ulikt vis, vært til stor inspirasjon for meg og bidratt til å utvide min forståelse av fag, pedagogikk, metodemangfold og forskningsperspektiver.

Mot slutten av doktorgradsarbeidet fikk jeg bidra til oppbyggingen av en forskningsgruppe som beskjeftiget seg med betydningen av mat og ernæring fra tidlig utvikling til foreldreskap. Forskningsgruppen ble ledet av professor Nina C. Øverby, som helt fra start jobbet systematisk og strategisk med måten å lede forskning på. Dette innebar forskningsgruppemøter, involvering i søknader, årlig forskningssamtale med hver enkelt deltaker og interne kurs for å løfte kompetansen i gruppen. Forskningsgruppen fikk etter hvert status som prioritert forskningssenter ved UiA og har siden oppstart hatt en rivende utvikling hva angår utvikling av prosjekter, rekruttering av doktorgradsstipendiater og ekstern finansiering. Å få delta i utviklingen av forskningssenterets forskningsportefølje, faglige og fagsosiale aktiviteter har vært en utdanning i seg selv.

Som ansatt på UiA har jeg hele tiden hatt opplevelsen av et stort mulighetsrom. Det handler om åpenhet for ideer, kort vei til ledelsen og en erfaring med at grundighet og hardt arbeid verdsettes og lønner seg. Jeg erfarer stadig at det er mye kraft og stort potensial i å ha et definert oppdrag, og at det er mye glede i å lykkes *sammen*. Jeg tror også at en viktig drivkraft er en felles opplevelse av at det vi holder på med har betydning for verden.

Professorrollen

Med professorrollen følger ansvar og makt. Professortittelen baserer seg på kunnskap og akademisk erfaring, og gir mulighet for både faglig, hierarkisk, formell og uformell makt. Gjennom årene har jeg møtt mange professorer i eget og andre fagfelt med tydelig faglig integritet og evne til å formidle fagfeltet sitt og rollen på en tillitvekkende måte. Disse har vært gode rollemodeller og preget min forståelse av hva som forventes av en professor. Jeg

har også sett det motsatte. Som annen makt kan makt basert på kunnskap, og kanskje enda mer på rang, brukes på gode og mindre gode måter. Det at man blir trodd på og respektert i kraft av tittel og posisjon, krever ekstra respekt for hvordan man opptrer overfor studenter og kollegaer, i forsknings-samarbeid og i samfunnsdebatten, og at man er bevisst på hvor grensene går for egen kunnskap.

Som professor er man selvsagt ikke utlært. Jo mer man forsker, leser, lærer og erfarer, desto mer innser man hvor mye man ikke vet og kan. God og relevant forskning forutsetter både bred og dyp innsikt i den aktuelle tematikken, og forskningsfronten beveger seg framover på alle felt man er involvert i. Man må stadig orientere seg i nye metoder og studiedesign, og det er alltid mye man ikke kan godt nok. Det er også lett å miste ferdigheter man ikke bruker aktivt. Dette bør gjøre at vi møter oss selv og andre med realistiske forventninger og støtter hverandre i ambisjonen om livslang læring.

Våren 2024 fikk Fredrik Solvang en pris for sin ledelse av NRK-programmet Debatten. Han avsluttet sin takketale med følgende hilsen (gjengitt slik jeg husker den): «Vi skal fortsette å gjøre det vanskelige enkelt og det enkle vanskelig – hvis det gir mening». Jeg merket meg utsagnet fordi jeg opplever at det passer godt på forskerens samfunnsoppdrag: å utfordre og belyse vedtatte sannheter eller tatt-for-gittheter, og samtidig forenkle og tydeliggjøre sammenhenger i undervisning og annen formidling.

Å belyse og utfordre tatt-for-gittheter innen eget fagområde er kanskje spesielt en professoroppgave, fordi det krever erfaring, innsikt og breddeforståelse, men også ydmykhet for at vi alltid er underveis i forståelsen av utfordringer og årsakssammenhenger. Et eksempel på dette fra min egen verden er at studier på sammenhenger mellom levevaner og helse i voksen alder sjelden tar hensyn til faktorer som kan ha påvirket individet tidlig i livet. Observerte sammenhenger i den voksne befolkningen kan ha bakenforliggende årsaker fra forhold i fosterliv og tidlig barndom. Når det ikke tas hensyn til dette i analyser og tolkning, kan sammenhenger mellom levevaner og helseutfall i voksen alder framstå sterkere eller svakere enn de i realiteten er. Dette kan tilsløre betydningen av innsats i de forskjellige livsfasene og gjøre folkehelsearbeid mindre treffsikkert.

På en presentasjon fra Forskningsrådet noterte jeg meg følgende slagord som jeg siden har benyttet i flere sammenhenger: «Forskning og utvikling

utvider grensene for hva vi vet, forstår og kan få til».³ Dette er samfunnsoppdraget knyttet til forskning i et nøtteskall. Å *utvide grensene* for hva vi vet og forstår, innebærer å være i forskningsfronten innenfor egne felt for å kunne identifisere hva slags forskningsspørsmål som må besvares for å komme videre. Å *utvide grensene* for hva vi kan få til forutsetter nyskaping, tverrfaglig samarbeid, kreativitet og robust evaluering. Alt hviler på faglighet, vitenskapelighet og et reflektert forhold til eget bidrag til samfunnsoppdraget.

Som professor og leder ønsker jeg å fremme innsatsvilje, kvalitet i arbeidsutførelsen og mestringstro. Prof. Einsjink sa følgende i et intervju med Khrono 22. oktober 2023: «Dersom ein ikkje utdanner knallgode kandidatar i knallgode miljø som driv med forskningsbasert undervisning – då får ein heller ikkje innovasjon»⁴. Jeg tror han har rett, og innser at dette er en erkjennelse som fordrer mye, både faglig og pedagogisk, av oss som enkeltundervisere, fagmiljøer og universiteter og høyskoler.

Et lite hjertesukk

Jeg er bekymret for det korte oppmerksomhetsspennet og tidspresset som kjennetegner tiden vi lever i, og som utfordrer de lange tankerekken og dybdelæring, både for studenter og vitenskapelig ansatte. Bak gode presentasjoner, godt skrevne tekster og klar argumentasjon i kronikker, vitenskapelige artikler, forskningssøknader og rapporter ligger fagkunnskap, dyp tenkning, mange arbeidstimer og hardt arbeid. Jeg er også bekymret for at utstrakt bruk av generativ KI i akademisk arbeid skal svekke evnen til kritisk og logisk tenkning, grundighet og selvstendighet på alle nivåer. Dette er en stor pedagogisk og epistemologisk utfordring som kommer til å prege akademien i lang tid framover.

Evne (og vilje) til kritisk tenkning har vel aldri vært viktigere enn i den geopolitiske situasjonen vi lever i. Mitt inntrykk er at selve begrepet kritisk

3 Slagord gjenfunnet i Strategi for Norges forskningsråd 2009–2014 s. 4. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1253985014422.pdf>

4 Professor Vincent Eijsink i Khronodebatt 22. oktober 2023: *Skal debattera «missions»: Er redd store ord overstyrer kvalitet.*

tenkning ofte brukes overfladisk og forveksles med skepsis. Store norske leksikon beskriver kritisk tenkning som «å analysere og vurdere informasjon om et saksforhold med tanke på å danne seg en velbegrunnet og korrekt oppfatning, ofte som grunnlag for handling»⁵. Det oppgis videre at kritisk tenkning omfatter flere ledd som er gjensidig avhengige av hverandre: observasjon og informasjonsinnhenting, tolkning, analyse, refleksjon og vurdering, slutning og forklaring, problemløsning, valg og eventuelt handling. Kritisk tenkning må hvile på faglighet og vilje til å sette seg godt inn i saker og innsikt.

Å kunne forholde seg til og leve med uenighet er viktig i akademien. Jeg syns likevel at uenighet i *for stor grad* hylles som et ideal, og at mye produktivitet og kreativitet kan forløses når man anstrenger seg for å finne fram til enighet. Min opplevelse er at kontroversielle saker ofte debatteres med forskjellige utgangspunkt, uten at premissene for det som diskuteres, er avklart. Jeg tror at større innsats for å etablere et felles utgangspunkt for diskusjonen ville gitt mer saklige og opplysende diskusjoner.

Veien videre

Mitt møte med eget fagmiljøet på UiA bar preg av psykologisk trygghet, i betydningen at det opplevdes trygt å si sin mening, legitimt å gjøre feil, og at det ble heiet fram å være åpen om flauter og ting man ikke fikk til. Jeg håper jeg i rollen som professor og leder bidrar til å fremme det samme. I årene som kommer håper jeg at vi som ansatte kan hjelpe hverandre til å beskytte tiden, prioritere klokt og framelske de lange tankerekken og gode diskusjonene som er nødvendige for innsikt og ny erkjennelse.

Jeg identifiserer meg sterkt med UiA som kunnskapsbedrift og organisasjon. Jeg har aldri jobbet så mye som etter at jeg kom inn i akademien. Jeg har heller aldri opplevd så mye arbeidsglede, inspirasjon og engasjement. Jeg leter aldri etter ny stilling, og jeg forundres hver gang jeg fyller ut diverse arbeidsmiljøundersøkelser over hvor mange spørsmål jeg kan skåre positivt. Jeg tror rett og slett det er gode holdepunkter for å si at jeg i rollen som professor på UiA er på plass og der jeg vil være!

5 Store norske leksikon: https://snl.no/kritisk_tenkning

Johansen, B. T. (2026). Å være STOR professor er ingen liten oppgave.
I A. J. W. Andersen (Red.), *Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring*
(s. 119–131). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810309>

Kapittel 9

Å være STOR professor er ingen liten oppgave

Bjørn Tore Johansen

Jeg har latt meg fortelle at jeg alltid har vært interessert i hvordan ting i naturen henger sammen. Jeg tilbrakte mye tid i skogen. Der fanget jeg som liten gutt alt fra maur, humler og sommerfugler, og jeg samlet på salamandre, fugleegg og små fisk som ble oppbevart i brønnen vår til min fars fortvilelse. Nå ble jeg ikke biolog, men jeg tok lærerutdanning og ble lærer. Dette var sannsynligvis et resultat av at jeg, så lenge jeg kan huske, har vært opptatt av hvordan vi lærer oss ulike ting. Dette gjelder like mye hvordan barn lærer å gå og å snakke, som hvordan en skuespiller eller en musiker er i stand til å utføre sin kunst. Og det som kanskje fascinerer meg aller mest, er hvordan ulike idrettsutøvere er i stand til å utføre kroppslige bevegelser som både forbløffer og begeistrer mange av oss.

Dette engasjementet førte til studier innen både pedagogikk og psykologi, men kanskje aller viktigst: til at jeg endte opp på Norges idrettshøgskole i Oslo, der jeg ble inspirert og formet til et liv i academia. Her endte jeg opp med en doktorgrad i idrettspsykologi, der jeg fikk muligheten til å studere, analysere og beskrive hvordan idrettsutøvere erfarer og er i stand til å utføre unike idrettslige prestasjoner. Dette la igjen grunnlaget for en søken etter svar på en utfordring som fremdeles opptar meg som professor: hvordan vi erfarer et fenomen, er med på å styre eller regulere våre handlinger i forhold til dette fenomenet, og hvordan vi handler i forhold til et fenomen, er igjen med på å avgjøre hvordan vi erfarer dette fenomenet.

Den tidligere og litt kontroversielle engelske fotballmanageren Brian Clough skal ha uttalt: «God created grass for various reasons; for cows to eat so that they could give us milk to drink, and so that Man could play football». Hvorvidt gresset ble skapt for at vi skulle kunne spille fotball, eller hvorvidt skogen ble skapt for at vi skulle kunne løpe orientering, skal være usagt (Johansen, 1997). Ikke desto mindre er dette to arenaer som har spilt en stor rolle i mitt liv, også det akademiske. Som aktiv orienteringsløper og trener, inkludert en periode som landslagstrener i orientering, og som spiller, trener og ikke minst dommer i fotball, har dette formet mye av livet mitt generelt, og kanskje rollen som professor i idrettsvitenskap ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap ved Universitet i Agder (UiA) spesielt.

Å være STOR professor

Det stilles mange forskjellige krav og forventninger til en professor, og disse er mest sannsynlig ulike innenfor ulike fagområder og ulike akademiske institusjoner. Likevel vil jeg driste meg til å hevde at noe kan være nokså universelt når det gjelder rollen til en professor: *du må være på riktig plass til rett tid for å ta en korrekt avgjørelse*. Dette er påfallende likt, og i overensstemmelse med, det som gjelder for en orienteringsløper ute i skogen eller en fotballdommer ute på spillebanen.

Etter å ha forsket på dommerrollen i fotball i mer enn 15 år, og observert gjennom mitt arbeid som dommerveileder i Norges fotballforbund de siste ti årene, ønsker vi å dyrke frem dommertyper som fremstår som STOR kampleder i sitt management ute på banen. S står for *salg* av avgjørelser, T står for *taktikk*, O står for *oversikt*, men R står for *reaksjon*. Så vil kanskje noen være uenige i at dette i det hele tatt kan overføres til professorrollen i akademien. De vil i tillegg kunne hevde at dette er å akseptere at styringsideologien preget av New Public Management har fått etablere seg ved norske universiteter (Tjora, 2019).

Jeg vil faktisk hevde det motsatte ved å si at tenkning rundt en STOR professortype er å sette søkelys på refleksjonsmodellen fremfor markedsmodellen (Tjora, 2019). Kanskje kan STOR-tenkningen rundt professorrollen muliggjøre det å skape en bedre verden ved hjelp av kunnskap og kompetanse, slik redaktør Andersen uttrykker det i innledningskapittelet i denne boken? La meg utype dette.

Idrettskontekster og refleksjon

Dersom vi tar utgangspunkt i og aksepterer likhetene mellom det å være en orienteringsløper eller en fotballdommer og rollen til en professor ved et norsk universitet, vet vi allerede litt om suksesskriteriene for en orienteringsløper (Johansen, 1997) og om når en fotballdommer tar korrekte avgjørelser (Johansen & Giske, 2019). For å lykkes i orientering og som fotballdommer handler det om å ha nærhet, vinkel og innsikt i en situasjon, et objekt eller en

hendelse. Det samme må kunne sies om en professor som lykkes i sin virksomhet. Det handler mye om å se, oppfatte og benytte de handlingsrelaterte kvalitetene ved et objekt, en situasjon eller en hendelse, eller affordances (Gibson, 1979), som tilbys i de ulike omgivelsene eller konteksten man selv ofte er en betydningsfull del av.

En STOR professor kan lykkes i å formidle kunnskap og utvikle kompetanse dersom hen ikke bare tar hensyn til konteksten, men også forstår hva dette innebærer gjennom å ha et kontekstualistisk verdenssyn på utvikling og læring (Johansen, 2009). Å ta hensyn til konteksten, som man alltid skal gjøre i all pedagogisk virksomhet, vil først og fremst si at vi erkjenner at vi alle er i stadig interaksjon med mer eller mindre komplementære kontekster i hverdagen. Når menneskelig utvikling (læring) foregår, er det interaksjonen som utvikler seg (Johansen, 2009). Det er ikke alltid lett å ha dette perspektivet når man som professor er midt oppe i en forelesning eller i en veilednings-situasjon, der man ofte er opptatt av et gitt mål eller læringsutbytte.

Kontekstens betydning for menneskelig utvikling og læring kan forstås gjennom en organismisk tilnærming (Lerner, 2021), som legger til grunn det enkelte individs rolle i en psykologisk utviklingsprosess. Denne tilnærmingen vektlegger betydningen av at utviklingsprosessen avhenger av den enkelte professor sin rolle i den dynamiske interaksjonen som utspiller seg mellom professoren og studentene eller kollegaene, og at du som professor, med din historie og bakgrunn, må betrakte deg selv som en aktiv deltaker i prosessen. Utviklingsprosessen, det vil si graden av læring, er avhengig av samstemmigheten, eller «goodness of fit» (Lerner, 2021), mellom to likeverdige individer og ikke et asymmetrisk forhold.

For en professor kan det å skape slike likeverdige og symmetriske forhold i sin dagligdagse hverdag være en utfordring. Ofte stilles det forventninger om at man skal ha svaret på alt, og man kan oppleve en underdanighet fra studenter og kollegaer som ikke er professorer. Det var derfor interessant at vi i vår studie av ulike veilederteam for doktorgradsstudenter fant at det de ulike professorene vektla som noe av det viktigste for å lykkes, var å skape nærhet og likeverdighet i veiledningsmøtene (Johansen et al., 2019). Selvsagt var disse professorene opptatte av å skape kunnskap, ekspertise og refleksjon, men de var mest opptatte av de komplementære kompetansene som, sammen med doktorgradsstudentene, ble skapt i veilederteamene.

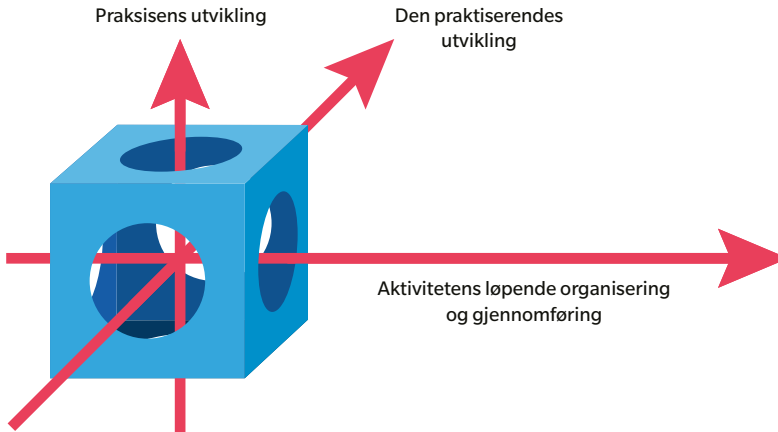
På mange måter opplevde de at det viktige er å påvirke den påvirkningen som allerede er til stede i disse møtene. Jeg vil gå enda litt lenger og hevde at vi som professorer i vår hverdag oftere må la oss fascinere av andres utvikling (Johansen, 2009). Da vil det være lettere å la andre skinne og heller innta en rolle litt mer i skyggen.

Kritiske røster vil nå kanskje hevde at jeg er for opphengt i betydningen av den økologiske validitet og den etnografiske og kulturelle betydning i mine resonnementer omkring ulike kognitive fenomener som utvikling og læring hos oss mennesker. Ikke desto mindre er det min påstand at mange av de fundamentale problemene vi i dag finner i kognitiv vitenskap, er en konsekvens av vår ignorering av kognisjonens natur i hverdagslige, naturlige sammenhenger. Dette er kanskje spesielt tilfellet når det gjelder for eksempel det kognitive fenomenet læring, eller hvordan vi mennesker tilegner oss kunnskap om verden. Eller: hvordan skal en professor lykkes med å formidle kunnskap og å utvikle kompetanse for å skape en bedre verden.

Hutchins (1995) har studert kognisjon, altså menneskers tanker og handlinger, lokalisert i rom og tid i en sosial-historisk-kulturell kontekst. Det er grunnlag for å si at Hutchins er en «situated» eller situert kognitivist. Han forsøker å forklare menneskelige handlinger ikke i termer av et individs eller flere individers mentale tilstand, slik det ellers er vanlig innenfor mange andre retninger i kognitiv vitenskap, men i termer av hva som foregår mellom individ (professoren) og mellom individ og situasjoner (student / forelesning). Sentralt hos Hutchins, og hos andre som har studert situert læring (Lave & Wenger, 1991), er at legitimert, perifer deltakelse i et samfunn der praksis utøves, må stå sentralt for å øke forståelsen og identiteten til det praksissamfunnet man er en del av.

Figur 9.1

Hutchins kube. Viser et øyeblikk i menneskelig praksis (fritt etter Hutchins, 1995).



Hutchins, Lave, Wenger og andre innenfor det situerte perspektiv presiserer at det å lykkes, eller å tilegne seg ekspertise, er en tilegnelse som er for komplisert til å bli diskutert i et snevert og enkelt språk om mål, oppgaver og kunnskap. Hutchins (1995) har likevel konstruert en kube (se figur 9.1) som er ment å representere ethvert øyeblikk i praksisen til en kognitiv aktivitet og, som han selv legger til, ethvert øyeblikk i menneskelig praksis. Figuren viser den løpende organiseringen og gjennomføringen i en pågående aktivitet. Den kan derfor utmerket godt fungere som en illustrasjon på hvordan en student, ved hjelp av en professor, over tid blir en ekspert på et eller annet fenomen.

Dette er riktignok en skjematisk fremstilling, men den har likevel en viss verdi når det gjelder å illustrere hvordan læring foregår, eller hvordan tilegnelse av kunnskap eller kompetanse om et fenomen skjer. Figuren tydeliggjør også betydningen av at en professor ikke bare må forstå konteksten, men også kontekstens utvikling under sin pedagogiske virksomhet.

STOR professor – å være litt fotballdommer

For en professor ved universitetet handler det mye om å forstå kontekst. Ofte må man være på rett sted, til rett tid og med rett kapasitet. Dette er nøkkelord for oss når vi som fotballdommere møter ulike spillere eller trenere. Med kapasitet menes blant annet at vi er så godt fysisk forberedt at vi oppfatter hva som faktisk har skjedd i en situasjon ute på banen, slik at vi kan ta en korrekt og rettferdig avgjørelse (Erikstad & Johansen, 2020; Johansen & Erikstad, 2018, 2021). I tillegg ønsker vi å utføre dette med et glimt i øyet, slik at alle aksepterer oss som dommere eller professorer, og slik at vi sammen kan trives på fotballarenaen eller i akademia.

Dette er stikkord og et bilde på hvordan jeg opplever kravene og forventningene som stilles til meg som professor, i møte med studenter og kollegaer ved fakultetet der jeg i dag arbeider.

Både professorrollen i akademia og dommerrollen i fotball har utviklet seg og endret seg, og jeg vil våge å hevde at det er til det bedre. La meg underbygge dette ved å beskrive «dommertypen» før og nå, der jeg også har «professortypen» litt i tankene. Felles for begge disse rollene er at man har gått fra å være en liten til STOR utøver av rollen:

Tidligere:

- Autoritære
- Regelorienterte
- Tøffe, «knallet til med kort»
- Var «utilnærmelige»?
- Dårlig på mottak av kritikk?
- Ingen kommunikasjon med spillere?
- Varierende fysikk/kosthold?

Nå:

- Aksept
- Salg av avgjørelsene
- Må kommunisere godt, «få de vanskelige med deg»
- Stor fysisk kapasitet
- Opptatt av livsstil/holdninger/kosthold
- Alt blir filmet – mediehandling – ydmykhet

I likhet med dagens fotballdommere må en professor ganske ofte overbevise og «selge» sine argumenter til studenter, og enkelte ganger også til kollegaer, uten å fremstå for suveren. For å kunne gjøre dette vil jeg mene at det å benytte

klokskap fremfor kunnskap, svært ofte er en god løsning. Når det gjelder hvilken taktikk en professor skal benytte seg av, handler mye om å vite når og hvordan man skal være tydelig, for eksempel overfor doktorgradsstudenter i en veiledningssituasjon. Dette var et av kriteriene vi fant i vår undersøkelse av suksessfaktorene hos professorene i veilederteam av doktorgradskandidater (Johansen et al., 2019). Medlemmene i de ulike veilederteamene la vekt på at man måtte være strategisk uten å være kalkulerende i sin virksomhet. Å være STOR professor handler kanskje mye om å legge til rette for en løpende organisering av en aktivitet som utvikler seg ulikt, både i styrke og tid, slik Hutchins (1995) har beskrevet øyeblikk i menneskelig praksis. Dette er kanskje spesielt nødvendig når faglig (og menneskelig) veiledning av studenter foregår.

At en professor må ha oversikt og innsikt i sitt fagfelt, burde nærmest være en selvfølge. Like fullt er det en utfordring å ha et nødvendig overblikk i sin professorgjerning, der man må være oppdatert og ikke utdatert (Johansen et al., 2019). En av flere forventninger som stilles til oss professorer, er at vi kommer med en reaksjon i forbindelse med et eller annet. Det å reagere på noe, ofte med en forventning om kort responstid, kan oppleves som utfordrende. Derfor er det i mange tilfeller avgjørende å forstå både hvorfor man må reagere, og at man faktisk må reagere. Det å la være, å unngå, eller å ta en avgjørelse for å gjøre det mest mulig komfortabelt for seg selv og unngå bråk, har både professorer og fotballdommere fått erfare ofte er en dårlig løsning (Erikstad & Johansen, 2020; Johansen & Erikstad, 2021; Johansen et al., 2019).

STOR professor – å være litt orienteringsløper

Felles for både en professor og en orienteringsløper er å finne frem i ukjent landskap. Helt siden de første dagene av menneskets historie har det å finne frem i ukjent landskap vært av betydning. Ofte kunne livets eksistens basere seg på hvor dyktige menneskene var til dette. På den tiden da menneskene levde i huler og gikk på jakt, måtte de være i stand til å finne veien tilbake til familien med utbytte etter jaktturen. Senere ble menneskene nomader og samlet seg i flokker, og da var det viktig å finne veien til nye fruktbare områder for føde til sine unge husdyr. Enda senere, som handelsmenn, ble det

nødvendig å finne veien over land og sjø for å kjøpe og selge varer. Dermed oppsto det et behov for å kunne navigere nøyaktig.

I motsetning til visse landdyr og fugler hadde menneskene aldri lært å finne sin vei ved hjelp av instinkt, men måtte basere sin ferdsel på naturens egne «veiskilt». Etter hvert ble menneskene ganske dyktige til å benytte seg av de ulike «skilt» de var omgitt av i naturen, som for eksempel solen og stjernene på himmelhvelvingen. Etter hvert laget menneskene enkle skisser og kart som kunne være til hjelp for å huske ulike reiseruter mellom ulike steder. Ikke mindre viktig var det at man på denne måten kunne formidle videre sin kunnskap om egnede reiseruter til andre. Som professor opplever jeg ofte at det jeg ønsker å overlevere til mine studenter og kollegaer, nettopp er kunnskap om en mulig reiserute for å nå ulike akademiske mål.

Som professor føler jeg ofte at jeg blir vurdert på min evne til å finne frem i ukjent terreng eller å navigere i utfordrende farvann. Dette gjelder i de aller fleste sammenhenger, enten det er gjennom eget forskningsarbeid, forelesning eller kanskje ikke minst gjennom veiledning av studenter eller andre kollegaer. Men nærmest uavhengig av hvilke utfordringer jeg møter, blir ikke trangen til å finne frem i ukjent landskap noe mindre. Snarere tvert imot: Det å finne den ukjente veien har alltid lokket meg. Jeg har nok ikke hatt den samme trangen som Leiv Eiriksson, Christopher Columbus, Vasco da Gama og Marco Polo, for å nevne noen, hadde til å finne den ukjente vei til ulike bestemte mål rundt om i verden (Johansen, 1997). Men søken etter nyttig viten, kunnskap og klokskap for å løse rollen som STOR professor er fremdeles sterk.

Det kan kanskje diskuteres hvor bestemte disse geografiske målene var når det gjelder en mann som Christopher Columbus og hans oppdagelsesferd til Amerika. Litt spåkefullt blir det hevdet at Columbus var den første orienteringsløperen fordi da han seilte ut visste han ikke hvor han skulle. Da han kom frem visste han ikke hvor han var, og da han kom hjem visste han ikke hvor han hadde vært (Johansen, 1997). Som professor er det lett å gå seg vill, men jeg håper og tror at de aller fleste av mine professorkollegaer unngår Columbus sin litt tilfeldige navigering. Og selv om Christopher Columbus har fått et fortjent ettermæle som maritim oppdager, ble han vel heller aldri utnevnt som professor?

Orienteringsløpere benytter seg av orienteringsteknikk, som er blitt innarbeidet som en betegnelse på hvordan en orienteringsløper utfører

kartlesing, beregner retning og avstander, velger vei og styrer seg langs denne veien gjennom skogen. Bruken av de ulike teknikkene i orientering lar seg ikke så lett observere som i andre idretter, selv om jeg viet mitt hovedfags- og doktorarbeid til dette. Teknikken baseres ikke i hovedsak på en lett observerbar motorisk-koordinativ beredskap, men snarere på en kognitiv beredskap eller forventning. Jägerström (1969) beskriver denne beredskapen på en innsiktsfull måte: «Självväld väg i skog och mark, tankens skärpa vid kroppslig möda, snabba beslut under spännande tevling» (s. 39). Denne beskrivelsen tror jeg mange av mine professorkollegaer vil kunne gjenkjenne når det gjelder innholdet i rollen som professor, og som jeg mener passer godt til rollen som STOR professor.

Etter å ha studert hvordan orienteringsløpere erfarer et orienteringsløp, for å kunne beskrive kognisjon eller beredskap i orienteringsløp (eller forventning, som jeg valgte å kalle det i mitt doktorgradsarbeid) (Johansen, 1997), kom jeg frem til en oppsummering som på mange måter også kan være dekkende for den beredskapen eller forventningen jeg har for å løse professorrollen:

- Samlet oppfatning av hele oppgaven
- Aktiv mestringsstrategi
- Nøyaktig planlegging
- Søke etter muligheter og mål
- Handlingsplan
- Handlingsorienterte

Dette er ikke bare noen av forutsetningene for å oppnå flyt eller harmoni som man er i besittelse av når man gjennomfører et orienteringsløp, men også en beskrivelse av de kognitive egenskapene, eller den kognisjonen, jeg benytter i streben etter å være STOR professor.

STOR professor – bruk sunn fornuft

En professor og en fotballdommer må begge forholde seg til både skrevne og uskrevne regler og retningslinjer. For en fotballdommer er det 17 regler

i regelboka som skal følges, og i tillegg er det nye retningslinjer foran hver sesong som skal tolkes og praktiseres. Like fullt er den kanskje viktigste regelen regel 18, som altså ikke står i regelboka, og heter sunn fornuft. Denne regelen brukes hele tiden, men spesielt i vanskelige situasjoner som konflikter eller uoverensstemmelser, der det handler om å forsøke å løse de utfordringene som har oppstått.

Jeg vil også hevde at en professor ofte må benytte seg av sunn fornuft i ulike situasjoner, og kanskje spesielt i konflikter eller i vanskelige situasjoner som oppstår. Samlivsterapeutene Gottman og DeClaire (2017) har foreslått fem steg til å løse konflikter der mennesker opplever at det er vanskelig å komme seg gjennom krangel eller uenighet, for eksempel en faglig uenighet. Jeg nøyer meg med å minne om det første steget Gottman foreslår; «Start samtalen uten kritikk mot eller forakt for den andre personen». Dette krever både sympati og ikke minst empati med sine medmennesker. I tillegg bør bruk av sunn fornuft være et resultat av livserfaring, der din kongruens og en ikke-dømmende positiv selvaktelse står sentralt. Den amerikanske humanpsykologen Carl Rogers (1955) la i sin personlighetspsykologi særlig vekt på å sette søkelys på personen, det å ha empati med deres historie og å favorisere utviklingen av deres potensial. Å utvikle eget, eller kanskje aller mest andres, selvbilde kan ofte være avgjørende for både tilpasning og mistilpasning. En slik tilpasning kan være avgjørende om du skal lykkes i å være en stor dommer på fotballbanen eller en stor professor i akademien.

Ettertanke

Uavhengig av hvilken stilling, posisjon eller rolle du er satt til å utføre, krever dette en omfattende investering og arbeidsinnsats over tid. Store deler av min egen virksomhet har gått med til å reflektere over det jeg gjør, hvordan jeg gjør det, og hvorfor jeg gjør det. Jeg reflekterer særlig over hvordan andre opplever, oppfatter og erfarer det jeg gjør – og ikke minst det vi gjør sammen. Dette gjelder enten jeg trener eller underviser i orientering, veileder eller er mentor for fotballdommere, eller – sist, men ikke minst – i min rolle som professor ved et norsk universitet. Refleksjon og refleksivitet står sentralt i alt

jeg gjør, og selv om det ofte kan være utfordrende, forsøker jeg til enhver tid å være tydelig, men ydmyk.

Med andre ord: Det å være en STOR professor er ingen liten oppgave. Det viktigste – og vanskeligste, og for enkelte litt paradoksale – er at for å fylle en slik rolle må du gjøre deg selv LITEN, og gjøre andre store, eller la andre få skinne i lyset. Først da blir du kanskje anerkjent for ikke bare å være professor i et miljø, men også for å få et omdømme som STOR professor.

Referanser

- Erikstad, M. K. & Johansen, B. T. (2020). Referee bias in professional football: favoritism toward successful teams in potential penalty situations. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, 19. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.00019>
- Gibson, J. J. (1979). *An ecological approach to visual perception*. Houghton – Mifflin.
- Gottman, J. & DeClaire, J. (2017). *The relationship cure: A 5 step guide to strengthening your marriage, family, and friendships*. Harmony.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. The MIT Press.
- Johansen, B.T. (2009). Mesterlære i idrettspedagogikk – gammel vin i nye flasker? I B. T. Johansen, R. Høigaard, & J. B. Fjeld (Red.), *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk* (s. 79–91). Høyskoleforlaget.
- Johansen, B.T. (1997). *Kognisjon i orienteringsløp. Hvordan erfarer orienteringsløpere et orienteringsløp?* Doktorgradsavhandling. Institutt for Samfunnsfag, Norges Idrettshøgskole: Oslo. Lobo Grafisk AS.
- Johansen, B.T. & Erikstad, M. K. (2018). Når dommeren i fotball dømmer feil ... En videobasert analyse av straffesparksituasjoner i Tippeligaen der norske toppdommere og toppspillere har vurdert at dommerens avgjørelse er feil. I T. Haugen & R. Høigaard (Red.), *Trender i idrettspsykologisk forskning i Skandinavia* (s. 205–224). Cappelen Damm Akademisk. <http://doi.org/10.23865/noasp.39>
- Johansen, B.T., & Giske, R. (2019). *It is all about positioning – the importance of distance, angle, and insight by the referee for making the correct decision in penalty situations in soccer*. 24th Annual Congress of the European College of Sport Science, Prague-Tjekkia, 3. juli 2019.
- Johansen, B.T., & Erikstad, M.K. (2021). A preliminary analysis of the importance of distance, angle, and insight when soccer referees make penalty decisions. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, 218. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.595703>
- Johansen, B.T., Olsen, R. M., Øverby, N. C., Garred, R. & Enoksen, E. (2019). Team supervision of doctoral students: a qualitative inquiry. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 69–84. <https://doi.org/10.28945/4177>
- Jägerström, E. (1969). *Banläggarboken*. Stockholm, Svenska Orienteringsförbundet.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lerner, R. M. (2021). Children and adolescents as producers of their own development. I R.M. Lerner (Red.) *Individuals as Producers of Their Own Development* (s. 75–102). Routledge.
- Rogers, C. R. (1955). Persons or science? A philosophical question. *American Psychologist*, 10(7), 267–278. <https://doi.org/10.1037/h0040999>
- Tjora, A. (2019). Nødvendigheten av en universitetskamp. I A. Tjora (Red.), *Universitetskamp* (s. 15–45). Scandinavian Academic Press.

Seksjon 4

Universiteter i bevegelse

Hermansen, M. (2026). Kritisk fri forskning: En udfordring for universiteter.
I A. J. W. Andersen (Red.), *Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring*
(s. 135–152). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810310>

Kapittel 10

Kritisk fri forskning

En udfordring for universiteter

Mads Hermansen

At arbejde med forskning er en vanskelig og udfordrende opgave. At være leder af et team, som arbejder med forskning (som professor, docent eller leder på et universitet), er en yderligere udfordring, fordi man som leder både skal være i front på sit fagområde, være en tydelig rollemodel og være faciliterende for de opgaver, som det videnskabelige personale på universitetet udfører.

Hvorfor er det så udfordrende, kan man spørge? I umiddelbarhedens indlysende klarhed må forskningsarbejde vel være på samme niveau af udfordring som alle andre opgaver som lønarbejder. Man skal naturligvis forske som forsker, og man skal på universitetet også påtage sig undervisning og oplæring af studerende. Undervisning er efter min opfattelse ikke så udfordrende som forskning. Undervisning ligner mere andet lønarbejde (jeg skal nok vende tilbage med begrundelser). Men hvad med udfordringerne i ledelse af forskning?

Ja, ledelse kan vel bedst sammenlignes med undervisning. Begge steder skal der undersøges og forhandles aftaler på plads, som passer parterne. På en række områder er ledelse af forskningsarbejdende medarbejdere dog mere krævende. Den skærpende udfordring består i, at man både skal være tydeligt rammesættende og lydhørt faciliterende. Dertil kommer, at forskere paradoksalt nok både er mere besværlige end andre medarbejdergrupper og også mere sårbare. Også her vil jeg vende tilbage med begrundelser.

I det følgende vil jeg forfølge den påstand, at det at bedrive fri forskning er en af de mest udfordrende opgaver, man kan påtage sig eller blive pålagt. Det er en påstand, som umiddelbart lyder overdreven, men jeg vil yderligere skærpe den: At drive fri forskning kræver ikke blot, at man kan leve op til kravet om uendelig kritik og selvkritik; det kræver også et stort personligt overskud og voksenhed hos forskerne og en stærk institutionel opbakning fra ledelsen.

Det er disse påstande/antagelser, jeg vil forsøge at belægge og belyse i teksten. Jeg fremlægger mine erfaringer og begrundelser i tre afsnit, inden jeg afrunder essayet:

- Uddybende begrundelser for, hvorfor forskning er den mest udfordrende opgave
- Konsekvenser af forskningsarbejdets udfordring
- Hvordan ledes facilitering af forskningsarbejdet, så beskyttelsen af medarbejderne bliver optimal?

Mine overvejelser er baseret på erfaringer indsamlet igennem et liv som ansat ved en række universiteter i Danmark, Norge og Sverige. Disse erfaringer har, når dilemmaerne og udfordringerne har hobet sig op, givet anledning til refleksioner og overvejelser. Det har de især, når resultatet af forskningen ikke helt blev, som jeg selv eller mine opdragsgivere havde forestillet sig, eller når jeg som forskningsleder ikke lykkedes med at facilitere medarbejdernes proces med at få arbejdet kreativt vinklet og kritisk belysende.

Hvorfor er forskning den mest udfordrende opgave?

Der er mindst to grunde.

I forskning er grundvilkåret at være kritisk over for egne fund og analyser og andres fund og analyser! Det kræver kompetence til selvkritik på højeste niveau!

Udfordringen i forskningsarbejde består bl.a. i arbejdet med fortolkninger af fund.

Jeg læner mig op ad den opfattelse, at der ikke findes en endelig objektiv erkendelse af verden. Erkendelse (og videnskab) kommer af samspillet mellem det, der fokuseres på, og de værdier, forestillinger, præferencer og forforståelser, som retter sig mod det, der fokuseres på. Det betyder, at der ikke findes et forudsætningsløst fokus. Dette grundvilkår, at forforståelse er forudsætning for forståelse, gør, at ethvert fokus altid er dybt afhængigt af forventninger om, hvad man vil percipere. I ekstrem umiddelbarhed bliver forforståelsen det perciperede.

I almindelig dagligdags sammenhæng er vi sjældent i tvivl: Det vi har set, er det, der er. Men efter en bare lidt mere ihærdig eftertænkksomhed bliver vi faktisk ofte i tvivl (fx når det perciperede er sløret, langt væk, det er mørkt, eller vi ikke har viden (forforståelse) om/af hvad vi skal se efter). Alligevel er vi hurtige til at lave en fortolkning eller skabe mening, så det perciperede fremstår klart og meningsfuldt. Denne evne til at fylde det ufuldstændige ud har været overlevelseshæftende for mennesker. Den hurtige identifikation (baseret på viden og erfaring) af mening giver hurtig grobund for reaktion, der fremstår hensigtsmæssig for handling eller forståelse.

Når man arbejder med forskning, skal man fremfor »jump to conclusion« stoppe den umiddelbare (og ofte fittende) meningsdannelse og gå kritisk imod den. Det kan virke pedantisk og unødvendigt, men selvkritik af egne fund og forforståelser er en væsentlig del af forskningsprocessen, for det kunne jo være, at man alligevel var blevet forført af egne forforståelser eller værdifunderinger.

Udfordringen for forskeren er altså at arbejde med kritik af det, der synes indlysende.

At det er en nødvendighed, hænger naturligvis sammen med påstanden om, at der ikke findes én sandhed, én indlysende facitliste eller ét oplagt muligt resultat. Der findes kun gode eller dårligt begrundede fortolkninger. Da sandheden (Ricoeur, 1976) således ikke findes i absolut forstand, må den nysgerrigt eftersøges og konstrueres, så alle mulige tænkte og forestillede forhindringer er ryddet af vejen. Man kan aldrig helt sikkert vide, om den konklusion, man er kommet frem til, vil holde i al fremtid. En ret sikker måde at undersøge på er at falsificere, altså søge efter undtagelser. Kan man ikke finde dem, opretholdes antagelsen om, at antagelsen om sammenhæng er sand. Det er her, skepsis har vist sig at være frugtbar. Videnskabshistorien er fuld af eksempler på antagelser, som i lange perioder har været anset for sande, indtil en mere begavet eller nysgerrig vinkel til falsificering blev gennemført, og antagelsen om sandhed måtte forkastes. Man kan altså ikke finde »sandheden«, men godt afsløre ikke fittende antagelser. Så længe en antagelse kan modstå falsificeringspresset, forholder vi os til den som »sandhed« (Popper, 1996).

At eftersøge noget med formål om at forkaste det er en menneskelig udfordring, som bliver vanskeligere, jo mere identitet der er lagt i arbejdet med eftersøgningen og formulering af hypoteser. Det er svært, grænsende til det umulige, at forkaste en hypotese, man har lagt meget arbejde i og haft stor tro på var rigtig, og som man måske har brugt et helt liv på at eftersøge begrundelse for.

Dette essay er således også en tekst om et langt livs udfordring med at overkomme opgaven med at slå egne værdifunderede forforståelser ihjel for igen og igen at anlægge nye nysgerrige vinkler til fortolkning og meningsdannelse.

Grundudfordringen er altså: »Hvordan får jeg frigjort mig fra mine fordomme i mine fund og konklusioner?« Mening (en meningsgivende konklusion) giver ro, så hvorfor igen opsøge tvivlen? Tvivlen er – som allerede vist – grundforholdet i forskning. At forholde sig vedholdende kritisk er en udfordring; det hænger sammen med, at vi som mennesker i artens

udviklingshistorie er tunet ind på hurtigst muligt at finde mening, sammenhænge og mønstre. Hver gang det sker, jubler vi, og vi oplever øjeblikkeligt, at verden er et bedre og mere lyst sted at være. Meningen, mønstret eller sammenhængen reducerer kompleksitet og kaos (Engelsted, 1986; Hermansen, 2024).

Den menneskelige kognition (vores rationelle evne til hurtigt at skabe plot, mønster eller mening) har tilpasset sig igennem den biologiske udviklingshistorie. Det er sket i en stram rammesætning af optimering for overlevelse. Darwin (1987) identificerede med sin banebrydende forskning, at overlevelsedygtige individer er dem, der får størst mulighed for mangfoldiggørelse og overlevelse.

Udviklingen har altså belønnet liv og reproduktion af en bestemt form for kognition. Dialektikken mellem orden/uorden, mening/meningsløshed, klarhed/uklarhed er den drivende og motiverende kraft i menneskers omgang med verden. Mennesket er i sin virksomhed grundlæggende kastet i udfordringen med selv (og sammen med andre) at skabe mening for således at eliminere trusler om udslettelse.

At skabe mening har lidt forskellig betydning i forskellige teoretiske rammesætninger. Eksistentialistiske filosoffer og psykologer (fx Rogers, 1961; Frankl, 2024; May, 1966), som jeg er inspireret af, mener, at menneskets kompetence til at skabe midlertidig, hjælpsomt guidende mening er afgørende for, at vi kan overkomme livets grundlæggende meningsløshed, nemlig at vi skal dø.

I en meget forenklet simplifikation kan man sige, at psykisk sundhed er baseret på evnen til at skabe midlertidige meningsfuldheder. En udfordring for psykisk helse er depression. Depression opstår, når kompetencen og muligheden for at skabe midlertidig mening ikke længere er inden for rækkevidde. Tilbage er kun nedbøjet og usammenhængende mørke og fravær af håb. Det afvikler imidlertid kompetencen til overlevelse. Og det er deprimerende. Til døden – når det er værst. Af hensyn til vores overlevelse er vi kastet ud i en eftersøgning af håb, optimisme og sammenhæng, som kommer med meningen. På den måde kan jeg med en vis berettigelse hævde, at det er depressionens udfordring, som forskeren skal tackle i sit forskningsarbejde. Forskning kan aldrig afsluttes med en fundamental og endelig konklusion.

Al forsknings optimale endepunkt er kritik. Forskning handler altså om at gøre det modsatte af, hvad der har været fittende i menneskehedens udviklingshistorie. For at være absolut professionel skal forskeren opsøge

dekonstruktion og kritik, men selvfølgelig også altid være på jagt efter endnu en ny hypotese/mulighed/synsvinkel. Vi skal igen og igen, ja faktisk i en uendelighed, blive ved med at anlægge en kritisk og dekonstruerende vinkel på de konklusioner, vi møjsommeligt har genereret.

Det er lidt absurd at opsolge den ulidelige lidelse i ikke-mening eller evig dekonstruktion af mening. Vi skal med andre ord udfordre os selv til permanent meningsløshed. Opgaven er svær. Den giver ikke ro. Den belønner ikke. Derimod stresser den og uroer.

Institutions- og samfundsmæssige konsekvenser af forskningsarbejdets udfordring

Det var de første skridt i undersøgelsen af antagelserne om, at forskning er særligt udfordrende. Hermed skulle det også være tydeligt, at det kræver særlige rammer for ledelse. Lederen skal have kompetence til at støtte, facilitere og beskytte medarbejderne i forhold til det uroende grundvilkår. At gøre universiteter frie og uafhængige har været en officiel målsætning de sidste par hundrede år. Siden oprettelsen af de første frie universiteter har det været et udbredt ideal, at forskning har brug for frihed fra interesser af økonomiske og anden art. Inspireret af de humboldtske tanker (Rasmussen & Øhrgaard, 2022) skal forskningen være fri for at kunne udfolde sig undersøgende og nysgerrigt.

Men selv om rammen er fri, gør det ikke absolut den enkelte forsker eller forskningsgruppe uafhængig eller fri for fordomme og bias. Det humboldtske universitet er således en nødvendig, men ikke en tilstrækkelig forudsætning. Den enkelte forsker er stadig kastet i sit eget diskursive netværk af værdier, etik, politisk opfattelse og videnskabsteoretiske grundforståelser.

Det er en nødvendighed at fremme og udvikle universiteter som frie og uafhængige forskningsinstitutioner. Et modsat rettet pres mod begrænsning og indhegning er efter min opfattelse tydeligt i samtiden. Det handler om økonomisk optimering og ønsket om øget nyttevirkning af forskning. I samtiden er presset og ønsket om, at medarbejderne bidrager til universitetets

indtjening ved fondsansøgninger, øget. Det humboldtske universitetsideal som fri forskningsinstitution er under pres. Det gør naturligvis ikke opgaven med forvaltning af opgaven med kritik og selvkritik lettere.

Jeg går ikke yderligere i dybden med denne udfordring på universitetets status som frit og uafhængigt, men nøjes med at registrere, at facilitering af god og kritisk forskning er udfordret. Universiteterne er pressede formåls-mæssigt af ønsket om hurtige økonomiske afkast på forskningsindsatsen. Når institutionen er presset, bliver den enkelte forsker naturligvis også presset.

Når universitetsledelsens opgave er så udfordret, hvordan kan friheden så bevares og eventuelt udvides? Universitetet er ligesom andre institutioner befolket med sårbare mennesker, som søger midlertidig mening i liv og arbejde. Man kan grundlæggende spørge: Hvorfor opsøge udfordringer, som altid midlertidigt skal afsluttes med kritik, når næsten alle andre lønarbejder flygter med menneskers grundlæggende behov? Opgaven er løst. Når det er sket, kan man nyde det kognitivt og emotionelt.

Der er altså gode grunde til, at der kræves noget særligt af forskere og af rammen om deres arbejde. Man kan så lidt drilsk spørge: Når det nu er så udfordrende, hvorfor flygter de universitetsansatte så ikke fra opgaven? Her tror jeg, der er flere mulige og sandsynlige forståelser. Samtidig er der mange måder at flygte på. Jeg vil antyde nogle:

Fundamentalisme som flugt

For at reducere kompleksiteten og udfordringen kan man flygte ind i fundamentalistiske værdimæssige og teoretiske menigheder. Herfra kan man bruge de sparede ressourcer til at bekæmpe de andre, som ikke (efter egen opfattelse) har forstået, hvori den rette sandhed/indsigt består.

Religiøsitet som flugt

Man kan også flygte ind i religiøse sammenhænge, hvor den eneste, der helt har styr på den overordnede mening, er gud (eventuelt flere). Man overlader den endelige meningsdannelse til den religiøse mening/fortolkning.

Men flugt fra kritik og selvkritik eller deponering af mening i fundamentalisme eller i en religion er en flugt fra forskningens opgave. Der findes imidlertid også en række svar, som flytter en fra den svære front med håndtering af kritikken. Disse flyt eller denne flugt er naturligvis legitime, også i universitetsverdenen.

Undervisning som flugt

En måde at gøre livet i akademiet mere overkommeligt er at opsøge undervisning. Her er kravet til kritik og selvkritik ikke lige så tårnhøjt og ubærligt. I undervisning er opgaven at hjælpe de studerende ind i videnskabens labyrinter og udfordringer gennem håndterbare udfordringer, som kan bidrage til, at de socialiseres til at forholde sig kritisk og selvkritisk til eget arbejde med stoffet.

Ledelse som flugt

En anden måde at søge mildning af udfordringen er ved at gå ind i ledelse. Her kan formålet også styrkes af ønske om at mildne luften for de udfordrede forskningsarbejdende medarbejdere, som jo fortsat skal arbejde med den dilemmaprægede forskningsproces.

Man kan spørge, om de medarbejdere, der har søgt ind i undervisning og ledelse, mest af alt har gjort det, fordi udfordringen med det videnskabelige arbejde var for stor?

Måske!

Jeg tror imidlertid, at det også kan handle om andre forhold, der afgør, om man søger mod undervisning eller ledelse. Det kan fx være større rettethed mod omsorg og indlevelse i, hvordan andre personer overkommer de udfordringer, som de præsenteres for. Altså med rod i træk, som handler om relationsorientering, empati og glæde ved at facilitere processer? Udvikling af disse personlige kvaliteter kan finde fin udfoldelse i både ledelse og undervisning.

En antagelse om svar baseret på personlighedstræk

Det er min antagelse, at forskningsarbejde henter støtte fra personlighedstræk som introversion og ubekymrighed (manglende neuroticisme). Introverte personer orienterer sig meget mod indre processer og er ofte mere sagsorienterede. Det betyder bl.a., at de ikke i så høj grad har brug for bekræftelse fra omgivelserne, som ekstroverte har. Hvis man tenderer mod det ubekymrede på neuroticisme-skalaen, overser man let det, som den bekymrede straks får øje på. Derfor har man også lettere ved at fortsætte arbejdet på nørdet, ubekymret vis.

Hvis jeg har ret i disse formodninger, peger det mod et skel i akademiet: mellem dem, som ikke lider så meget ved manglende konsensus, forbundethed og relationsorientering (mentaliseringssevne), og dem, der gør. Den første gruppe har måske lettere ved at overkomme den midlertidige meningsløshed? Jeg kan også antyde endnu et par faktorer:

Dyssocial personlighedsstruktur – et måske svar?

Den første er tendens til »dyssocial personlighedsstruktur« som er karakteriseret ved netop ikke at være så belastet af andres (og måske også sagens) meningsgivende medløb.

Den anden er tendens til autismespektrumsforstyrrelser. Her er evnen til at læse andre og koble sig på deres tanker svag. De autismespektrumsforstyrrede mangler i varierende grad evnen til empati.

Hvis jeg bare antydningvist har ret i mine antagelser, må man erkende, at den ledelsesmæssige opgave i forhold til at rammesætte og facilitere arbejdet med forskning i sig selv bliver en opgave, som udfordrer mere end ledelsesopgaver i andre sammenhænge.

At vende sig mod undervisning kan måske betragtes som den letteste genvej til ikke for alvor at blive konfronteret med den kritiske udfordring. I undervisning påtager man sig opgaven med at hjælpe andre med at påtage sig det udfordrende arbejde med at holde meningsløsheden ud. Det er naturligvis umiddelbart meningsgkabende arbejde!

Jeg har arbejdet i universitetsverdenen i mere end fyrre år. For mig er det blevet tydeligt, at netop de udfordringer og muligheder, som arbejde på et universitet tilbyder, tiltrækker bestemte segmenter af befolkningen. Helle Hein (2013) identificerer fire arketyper fra sit antropologiske studie af ansatte på en kunstscene. De fire er: »Primadonnaen, præstations-tripperen, pragmatikeren og lønmodtageren«.

Thomas Højrup (2010) identificerer i sit antropologiske arbejde tre markante livsformer: Lønarbejderen, den selvstændige og baglandspersons-livsformen. I et personlighedsteoretisk perspektiv har der igennem årene udkrystalliseret sig mere og mere enighed om, at især fem personlighedstræk har stærk betydning for væren i verden og dermed også betydning for, hvilket arbejde og politisk profil der flugter bedst. De fem træk er: Grad af ekstroversion-introversion, grad af omgængelighed-knarvornhed, grad af nysgerrighed (openness to experience), grad af bekymring (neuroticisme) og grad af samvittighedsfuldhed.

Uden meget præcist at markere hvilke typer af mennesker, som tiltrækkes af de udfordringer, som man mødes af i forskningsarbejde, er det for mig ret åbent, at der er overrepræsentation i universitetet af »primadonnaer«, »præstations-trippere«, »selvstændige«, »knarvorne«, »nysgerrige« og »ubekymrede«. Måske

også en ophobning af en fløj af let»autismespektrumforstyrrede«og med let»dyssocial personlighedsstruktur«?

Hvis man er lidt velvillig over for mine lidt provokerende antagelser om særlig repræsentation af personlighedsstile og -typer samt livsformer i universitetet, er det tydeligt, at det også giver større ledelsesmæssige udfordringer.

Ledelse af forskere kræver både større indsigt i livsformer og personlighedstypologier, men det kræver også større spænd af accept og kompetence til at forhandle og facilitere rammer og relationer i medarbejdergruppen. I mit akademiske liv har jeg kun sporadisk mødt rigtig gode ledere, som har magtet opgaven med passende udfordrende og matchende facilitering og rammesætning. Derimod har jeg mødt mange pragmatiske ledere, som i vidt omfang har abdiceret fra optimal udfordring og fra opgaven med at påtage sig facilitering.

Hvordan leder man forskningsarbejde så faciliteringen og omsorg er optimal?

Jeg har allerede antydnet, at ledelse af forskningsarbejde kræver særlige og skarpe kompetencer. Jeg vil i det følgende skelne mellem fire niveauer af ledelse:

1. Selvledelse af personlig udfordring med vedligeholdelse af selvkritikken
2. Ledelse af forskningsteam
3. Ledelse af institut eller fakultet
4. Ledelse af universitet eller forskningsinstitution

1. Selvledelse af personlig udfordring og vedligeholdelse af selvkritikken

De senere års teoriudvikling om selvledelse (Kürstein et al., 2010) har tematiseret fænomenerne selvundertrykkelse og selvsocialisering, fordi selvledelse

kræver, at medarbejderne har et evaluerende og kritisk blik på egen performance. Ledelse af selvledende medarbejdere kan i lykkelige udfald således alt overvejende reduceres til, at ledelsen sammen med medarbejderne nu og da undersøger, hvordan det går med arbejdsproces og produkt.

Selvledelse kan være effektiviserende, men bliver også let en ansvarsfralæggelse fra ledelsens side. Omvendt kan lederstyret ledelse indebære overvågning af medarbejdere, men også mulighed for hjælpsomt at gribe ind og facilitere arbejdsprocesser. Ledelsens opgave bliver på en måde mere overkommelig, men også lettere at kritisere og bekæmpe, hvis den ikke er empatisk og doceret.

2. Ledelse af forskningsteam

Jeg er optaget af samspillet mellem personlighedstræk og ledelse. Hvilke kvaliteter har betydning for, at man som medarbejder kan opretholde robustheden til at holde meningsløsheden ud? Hvordan kan den overvindes midlertidigt for både medarbejdere og ledelser? Det var disse spørgsmål jeg behandlede i første afsnit af dette essay, og her genoptager jeg forfølgelsen: Hvilke kvaliteter har betydning for, at man som medarbejder kan opretholde robustheden til at holde meningsløsheden ud? Hvordan kan den overvindes midlertidigt for både medarbejdere og ledelser.

Forskningsteam bliver ofte ledet af en anerkendt forsker, som har fået ret eller midler til at gennemføre et større forskningsprojekt. Faglig ledelse af medarbejdere i processer, hvor man selv er fagligt involveret, kræver faciliteringskompetencer, evne til at tage andres perspektiv og have øje for, hvordan man forholder sig til medarbejdernes arbejdsstile.

Ifølge mine erfaringer udvikler der sig tit urovækkende udfordringer, når en forsker får så meget medvind fagligt, at han/hun på det grundlag bliver udpeget til forskningsleder. Forskere, som har præsteret på højt niveau, er ofte i besiddelse af personlighedstræk, som er fittende for at blive en god forsker, f.eks.»nysgerrighed«,»tendens til uomgængelighed«,»ubekymretthed«og»tendens til narcissistisk (primadonna) reaktion«. Netop de træk, der skaber en brilliant forsker, bliver let en barriere for god ledelse. De flugter ikke med empati og omsorg for faciliterende processer. Blandt andet derfor bliver forskere, som bliver forskningsledere, sjældent de bedste ledere.

3. Ledelse af institut eller fakultet

Umiddelbart er det mere indlysende, at de faktorer, som jeg identificerede i forrige afsnit, vil være hjælpsomme for den leder, som er trådt endnu et skridt væk fra forskningsfrontens udfordringer. Det kan være som institutleder eller dekan. Her er man længere fra en fælles faglighedsinvolvering. Det vil således – alt andet lige – være lettere for lederen at distancere sig fra den enkelte medarbejders udfordringer. Det gør ledelsespraksis og legitimeringer lettere at håndtere.

Det er mit indtryk, at ledelse på dette niveau imidlertid ofte går galt netop af de samme grunde som i ledelse af forskningsteam. Når jeg ser tilbage på mine erfaringer fra de forskningsinstitutioner, hvor jeg selv har været medarbejder, er der få ledere, som for alvor har magtet opgaven i forhold til at være støttende for den enkelte medarbejders egne udfordringer med at magte meningsløshedsbyrden. Altså at magte håndtering af dilemmaet: empatisk sparring/faglig uenighed.

Her er det sværere at pege på oplagte grunde. Jeg har selv mistanke til, at ønsket om at gå ind i ledelse af forskningsmedarbejdere har sammenhæng med egne træk/dispositioner. Altså træk som ikke helt holdt til det grundlæggende arbejde med at opsøge kritikken. Eller erkendelsen af, at eget behov for mere sammenhængende historiefortælling og meningsdannelse bedre blev tilgodeset i ledelse?

Det kunne være en god kandidat til forståelse af, hvorfor der sker skift fra forskning til ledelse. Hvis det har noget på sig, åbner det for forståelse af, hvorfor forholdet mellem medarbejder og ledelse let går i udu. Ledere vil have sammenhængende fortællinger. Medarbejdere skal opsøge rifter, modsigelser og kritik i eget arbejde.

4. Ledelse af universitet eller forskningsinstitution

Det er vist først på dette niveau, hvor ledelsen er kommet så langt væk fra den enkelte medarbejders kval med at håndtere udfordringen med at forvalte det kritiske arbejde, at de faktorer, jeg identificerede som dominerende, kan begynde at være hjælpsomme.

Hvis det er rigtigt, er det en lang rejse fra den umiddelbare udfordring ved forskerens oplevede meningsløshed til igen at få gavn af menneskets sublimt udviklede tendens til hurtig meningskonstruktion. Universitetsledelse ligner

i den forstand mere en almindelig koncernledelses udfordringer, hvor netop evnen til kompromis, forhandling og en vis empatisk forståelse for modpartens tanker og forståelser er vigtige kompetencer.

Hvordan leder man så forskning og medarbejdere i forskningsmiljøer mest optimalt? Det er oplagt, at opgaven er udfordrende. Den fordrer kvalifikationer, som ikke ligner dem, der er mest optimale for udfoldelse af innovativt forskningsarbejde.

Når jeg ransager mine indsamlede erfaringer og den faglige refleksion, jeg har haft mulighed for at fordybe mig i mit liv i akademiet, dukker følgende essenser op:

Forskningsledelse kræver stort set de samme kvalifikationer som ledelse i andre sammenhænge. Derudover kræver den stor viden om og i hvert fald nogen erfaring med forskningens udfordringer. Den kræver også mere end gennemsnitlig besindig voksenhed og overbærenhed (måske også en særlig veneration for og måske kærlighed) over for den form for nørder, som søger mod forskning.

Der findes vældig megen litteratur og kundskab om, hvad der skal til for at være en kompetent leder. Jeg har allerede indirekte defineret det, men kan lige summere:

- Den gode leder skal:
 - være vidende om de processer og udfordringer, som medarbejderne arbejder med
 - være vidende og kompetent til forhandling og mediering af faglige og samarbejdsudfordringer
 - være empatisk og lydhør for bevægelser og uro i medarbejderstaben
 - være sensitiv og lydhør over for forandringer i samfund og fag, så produktionen kan tilpasses og optimeres
 - være kognitivt skarp, selvstændig og beslutningsdygtig i forhold til at sammenfatte uoverensstemmelser, når forholdene er undersøgt
 - være let distanceret fra medarbejderne og overvejende respekteret for sin indsats og virksomhed
 - være neutralt bekymret, tenderende ubekymret, og begejstret for medarbejderudviklinger

Denne liste er sammenfattet hovedsageligt på baggrund af erfaringer. Ledelse – i min ad hoc-bestemmelse – er på mange måder det modsatte af de kvalifikationer, som fremmer forskningsprocessen. Derfor er den heller ikke særlig interessant i denne sammenhæng, men den skulle med i overvejelserne som et identificerende modspejl til de kvaliteter, som fremmer forskningsarbejde.

Hvad er det så, der skal lægges til denne liste for at være en god forskningsleder? Jeg kan igen prøve med en liste, som har samme kilder som i de forrige afsnit.

- Forskningslederen skal have stor nok viden og kompetence om/i, hvad forskning går ud på og udfordres af

Det betyder, at ledelsen skal vide så meget om processen, at han/hun til enhver tid kan gå ind i en undersøgende og faciliterende drøftelse af, hvilke udfordringer de enkelte medarbejdere har, eller hvad et team kommer og beder om sparring på.

Det betyder ikke, at lederen skal være fagligt dygtigere end medarbejderen. Det er ikke nødvendigt. Det, der er nødvendigt og vigtigt, er en stor og nysgerrig kompetence til facilitering, coaching og omsorg for, at den enkelte forsker får optimale rammer for sin virksomhed.

- Forskningslederen skal være i besiddelse af mere end gennemsnitlig besindig voksenhed og overbærenhed (måske forkærlighed for) den form for nørder, som søger mod forskning.

Det er måske her, ledelse af forskningsmedarbejdere afviger mest fra ledelse alle andre steder. Grundlæggende hævder jeg med denne antagelse, at forskningslederen skal være en særdeles kompetent, forstående, tålmodig og rolig»forældre«. I hvert fald er det de samme gode kompetencer, som præger gode forældre, der skal være til stede hos forskningsledelsen.

Ledelse af forskningsmedarbejdere er ledelse af nørder med alle de kvaliteter, som det indebærer, men også ofte med en række af de udfordringer, som ledelse af nørder byder på. Jeg har i teksten antydnet, hvori disse udfordringer kan bestå. Her kan jeg nøjes med at præcisere, hvad det er for en voksenhed, det kræver. Min definition af voksenhed kan formuleres sådan: »Voksenhed er kompetence til ikke at bryde sammen, når andre gør det, men i stedet empatisk,

hjælpsomt at bidrage til oplysning, mulighedsundersøgelse og udvikling af handelsmuligheder«.

Denne kompetence må være til stede i rigt mål, når det handler om forskningsledelse. Ledelse af nørder kan på mange måder sidestilles med undervisning eller coaching af særligt udfordrede mennesker. Nørder og særligt udfordrede deler det vilkår, at de af mange gode grunde har en sværere vej til samstemt kommunikation og udveksling. For at det kan brobygges, skal der klare voksenhedskompetencer på bordet.

Afslutning

På en vis måde er det, jeg har beskæftiget mig med her, nørdet og ekstrapoleret. Jeg har gjort mine pointer lidt mere udfordrende end nødvendigt ud fra forståelsen af, at overdrivelse fremmer forståelsen. Der er i tiden – fra det humboldtske universitet udkrystalliserede sig som den bedste ramme om fri forskning til nu – sket meget med samfund og produktionsvilkår.

Det kræver naturligvis ændret adfærd og relation.

Man kan med en vis ret forlange, at jeg også selv skal tage min medicin og opsøge alternative synsvinkler. Jeg abdicerer umiddelbart fra at opfylde denne forventning. Min analyse er udformet fra en svag magtposition, og jeg indrømmer, at jeg vist ikke besidder de nysgerrighedskompetencer og det kognitive overskud, der er nødvendigt for igen at gå på jagt efter en ny vinkling, men måske kan du som læser hjælpe lidt til. Er en ny vinkling mulig?

En af de store forandringer, som skal adresseres, er, at universiteter mange steder har udviklet sig fra at være ramme om forskning og eliteundervisning til masseuddannelsesinstitutioner, hvor fri kritisk forskning kun har mindre plads. Således også i Norge, hvor en lang række uddannelsesinstitutioner, som tidligere tog sig af forskellige professionsuddannelser, nu er omdannet til eller integreret i universiteter.

I Norge er der pt. 27 universiteter og højskoler. Skillelinjen mellem universiteter og højskoler er ikke så markant, som den er i Danmark, hvor der er 8 universiteter og 6 (7) professionshøjskoler. I Danmark foregår alle ikke-akademiske professionsuddannelser på professionshøjskoler, og de har kun

en meget lille forskningsbevilling, mens universiteterne får deres bevilling til forskning tildelt over finansloven.

Man kan alene af denne korte sammenligning se, at undervisningsudbuddet på universiteter i Norge er bredere og også mere professionsrettet. Alene af den grund er forskning på universiteter i Norge bredere og mere rettet mod praksis.

Professionsuddannelser har brug for forskning, men en meget stor del af den forskning, som er nødvendig i forhold til professionsuddannelserne, skal af rigtig gode grunde målrettes praksis. Altså udmøntes i praksisforskning. Praksisforskningen (herunder aktionsforskning) adskiller sig bl.a. fra grundforskning ved, at kritikken af fund og opdagelser er en integreret del af selve forskningsprocessen.

I Norge har man (måske som konsekvens af professionsuddannelsernes placering på universiteterne?) valgt den meget sympatiske praksis at sidestille praksisforskning med epistemisk forskning og derfor gjort docentstillinger ligestillet med professorstillinger. Selv er jeg begejstret for dette forsøg på ligestilling, men en konsekvens af det er imidlertid, at den principielt fri (og måske nytteløse) forskning kommer til at fylde mindre. Praksisforskning (Bachke & Hermansen, 2020) er i sin grundform rettet mod nytte og optimering. Den er pragmatisk. Alene den forskydning er en trussel mod den fri kritiske (og måske nytteløse) forskning.

Jeg er usikker på, hvor meget det kommer til at betyde for universiteternes værn om fri kritisk forskning, men tror, at det får en stærk socialiserende betydning væk fra beskyttende rammesætning af fri kritisk forskning. Men her kan det måske igen være nyttigt med en positiv reformulering.

Norge har faktisk været i stand til at fostre en lang række meget betydningsfulde praksisforskere (fx Løcken, 1970; Mathiesen, 1973; Tiller, 2000), som har bidraget stærkt til forståelse af og udvikling af professionernes praksis og teoriudvikling om samme. Bekymringen for, om det beskyttende værn om kritisk fri forskning kan opretholdes, må bevares som et kritisk værn mod instrumentalisme og prakticistisk pragmatisme. Jo mere universiteterne får ind under deres forpligtelse, jo tyndere bliver forpligtelsen til varetagelse af fri kritisk forskning.

Så jeg håber, at både de ansvarlige øverste ledelseslag på universiteter og højskoler og norske landspolitikere vil huske, at facilitering af den fri kritiske (og måske nytteløse) forskning i historiens forløb har medført store

erkendelsesgennembrud, som ingen havde forestilling om kunne realiseres eller opfindes.

Det blev de. Det skete, fordi kritikken er den ultimative og besværlige vej ud af det, der lige nu gav mening. Den kritiske vinkel forvaltes (bedst) af nørder (i den bedste og mest frugtbare betydning af begrebet nørd). Nørder er sårbare og skal i et vist omfang sikres helle for nytteværdioptimering. Der skal sikres tid og midler til den kritiske eftersøgning af andre vinkler. Uden kritisk fri forskning – som en vigtig del af virksomheden – holder universiteterne op med at være universiteter.

Referencer

- Bachke, C.C. & Hermansen, M. (red.) (2020). *Å satse på dosenter – et utviklingsarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). Five factor model of personality and its relevance for personality disorder. *Journal of Personality Disorders* 6(4), 343–359.
- Darwin, C. (1987). *The origin of species*. Penguin.
- Engelsted, N. (1989). Personlighedsens almene grundlag 1 & II. Århus Universitetsforlag.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Rationalitet og magt*. Akademisk forlag.
- Frankl, V. (2024). *Søgen efter mening*. Gyldendal.
- Hein, H. H. (2013). *Primadonnaledelse – når arbejdet er et kald*. Gyldendal.
- Hermansen, M. (2006). Læring, tankestil, personlighed og undervisning. (In): P. Andersen (red.) *Læringens og tænkningens stil*. Billesø & Baltzer.
- Hermansen, M. (2024). *Og meningen ... Multivers*.
- Højrup, T. (2010). *Det glemte folk – livsformer og centraldirigering*. Museum Tusculanums forlag.
- Kürstein, S., Andersen, F., Haslebo, G., Haslebo, M. L., Jensen, T.R., J. Tynell, Ipsen C., & Delay, J.C. (2010). *Selvledelse og Fællesskaber – nye perspektiver på det moderne arbejdsliv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Løcken, Y. (1970). *Sosiologens dilemma*. Gyldendal.
- Mathiesen, T. (1973). *Det ufærdige*. Reitzel.
- May, R. (1966). *Eksistentiel psykologi*. Gyldendal.
- Popper, K.R. (1996). *Kritiske rationalisme*. Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck.
- Rasmussen, B.T. & Øhrgaard, P. (2022). *Videnskab trives kun i frihed!* Vid& Sans
<https://vidogsans.dk>
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory. Discourse and the Surplus of Meaning*. Texas.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Constable.
- Stone, N. (2003). *Ledelse i grunden – en guide til ledelsens rødder*. Børsen.
- Tiller, T. (2000). *Forskende partnerskab*. Kroghs Forlag.

Andersen, A. J. W. (2026). Lidenksapens boltreplass: Om å utvikle og bygge en akademisk kultur. I A. J. W. Andersen (Red.), *Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring* (s. 153–164). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810311>

Kapittel 11

Lidenksapens boltreplass

Om å utvikle og bygge en akademisk kultur

Anders Johan W. Andersen

Under overskriften «Fra embete til opprykk» ga jeg innledningsvis en summarisk oversikt over utviklingen av professorenes rolle og ansvar på universitetene og i samfunnet. Her ble det tydelig at det akademiske selvstyret var over, og at beslutningsmakten var flyttet til rektorer, universitetsdirektører, dekaner og instituttledere. Samtidig er det ikke uvanlig at akademisk kompetanse vektlegges høyere enn formell lederkompetanse når det gjelder valg og ansettelse av faglige ledere på norske universitet. Tvert imot: Det er vanlig å argumentere for at erfaring med og kompetanse i utdannings- og forskningsledelse er avgjørende kvalifikasjoner for å fungere som faglig leder på et universitet. Og det er heller ikke uvanlig at slike posisjoner innehas av personer med professorkompetanse. Så hva slags ledelse utvikles i slike virksomheter?

Dette prosjektet ga meg muligheten til å reflektere over hvordan mine erfaringer som vitenskapelig ansatt har satt farge på og gitt retning til mitt akademiske lederskap. I denne teksten vil jeg derfor benytte anledningen til å skrive frem hva jeg jobber for i mitt arbeid som professor og faglig leder på et fakultet. Gjennom dette vil jeg tydeliggjøre fire ankerfester for akademisk lederskap. Kapittelet munner ut i en overordnet ambisjon om å utvikle og forsterke en akademisk kultur som kan fungere som lidenskapens boltreplass.

Engasjement som motor

De siste ti årene har jeg altså hatt gleden av å være dekan ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap ved Universitetet i Agder. Med det har jeg hatt et overordnet faglig og strategisk ansvar for å skape gode rammebetingelser for og god kvalitet i fakultetets utdannings- og forskningsportefølje. Det har gitt meg muligheten til å ha jevnlig kontakt med både studenter og kollegaer på flere utdanninger og i ulike forskningsmiljø. En kontakt som har gitt meg møter med dypt engasjerte mennesker, og som daglig har gitt meg inspirasjon, energi og glede.

Ikke så rart, kanskje. Akademia er jo på sett og vis nerdenes arbeidsplass. Det er vanskelig å forklare den begeistringen som oppstår når studenter og lærere fordyper seg i problemstillinger de begge er oppriktig

interessert i, eller den gleden som følger når en vitenskapelig artikkel blir akseptert eller en søknad om finansiering av et forskningsprosjekt får tilslag. Like vanskelig er det å forklare den litt skamfulle smerten som følger av at ens arbeid blir refusert, ikke forstått eller verdsatt. Mange akademikere har da også et faglig engasjement som gjør at de aldri helt slutter å jobbe. Flere har arbeidet som hobby gjennom yrkesløpet og fortsetter å jobbe langt inn i pensjonsalderen. Eller som tidligere rektor Ernst Håkon Jahr uttrykte det da han gikk av med pensjon: «Nå har jeg fått 100 % forskningstid».

Det var også faglig engasjement som førte meg inn i academia. For min del hadde det utspring i erfaringer som psykiatrisk sykepleier innen psykisk helsevern for barn og ungdom, og i erkjennelser av at mange mennesker ikke opplevde at den hjelpen de ble tilbudt, faktisk var til hjelp. Snarere tvert imot (Lauveng, 2008). Det ble uttrykt på følgende måte av forfatteren Øystein Wingaard Wolf: «Det forundrer meg like mye hver gang at de ikke undersøker mitt verdensbilde når jeg kommer. De tar ikke mine tanker på alvor. De bare medisinerer for å skyve unna alle følelser» (Andersen & Karlsson, 1998, s. 13).

På den tiden var psykisk helsevern et felt med store faglige spenninger. Skjønt, det er ikke helt riktig å si «på den tiden». Det hadde vært et spenningsfylt felt lenge, og er det enda. Men ved utgangen av forrige århundre ble det skapt en ny giv, mye på grunn av Stortingsmelding 25 «Åpenhet og helhet – Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene» (1996–97). Her erkjente et samlet Storting at arbeidet med å fremme psykisk helse samt forebygge og behandle psykiske lidelser hadde brister i alle ledd. Regjeringen iverksatte derfor en omfattende og kostbar opptrappingsplan. Det nye årtusen startet dermed med ambisjoner om et paradigmeskifte i norsk helse- og velferds-politikk, slik daværende avdelingsdirektør i Helsedepartementet, Thor Rogan, uttrykte det i ettertid (Rogan, 2011).

Min oppmerksomhet var da allerede rettet mot høyere utdanning, og kunnskapen som formet fremtidens profesjonsutøvere. Så naivt det enn kan høres ut, var det et ønske om å bidra til å skape bedre tjenester som førte meg inn i academia. Med meg hadde jeg en grunntanke om at pasienters og pårørendes stemmer måtte høres bedre i tjenestene (Andersen & Larsen, 2001a, 2001b), og at flere faglige perspektiver var nødvendige og måtte anerkjennes i dette endringsarbeidet (Andersen & Karlsson, 1998).

Faglig engasjement har hele tiden vært selve motoren i mitt vitenskapelige arbeid. Jeg tror ikke jeg er unik i så henseende. Tvert imot er min erfaring at faglig engasjement er motoren til svært mange forskere og undervisere. Det kan anta ulike former, men vitenskapelig ansatte er ofte drevet av en sak som er større enn dem selv. Her er jeg på linje med den danske forskeren Helle Hedegaard Hein (2013). Hun har forsket på ledelse i høyt spesialiserte virksomheter og understreker at mange mennesker med høy kompetanse har en indre motivasjon som gir dem kraft og retning i arbeidet. De går på arbeidet for å gjøre en forskjell.

Hein understreker imidlertid at ikke alle medarbeidere med høyspesialisert kompetanse er drevet av et slikt dyptfølt engasjement. Folks drivkrefter i høykompetansevirksomheter ser, ifølge den danske forskeren, ulike ut. De motiveres på litt ulike måter. Hennes poeng er at virksomheter med krav om høy kompetanse må utvikle kulturer som skaper og forsterker engasjementet hos den enkelte medarbeider. Dette er på mange måter bunnplanken også i mitt arbeid med å bygge og videreutvikle en akademisk kultur: Du må ha respekt for og understøtte folks faglige engasjement.

Samtidig kan et sterkt engasjement sløre blikket og redusere åpenheten, gjennomsiktigheten og upartiskheten som på ulikt vis er idealer som holdes høyt i all kunnskapsutvikling. Da er det fort gjort å reproducere egne standpunkter, mer enn å åpent og kritisk undersøke de problemstillingene som blir satt under lupen. Veien er da kort til at idealer om systematisk kunnskapsutvikling fungerer som et dekke for fagpolitisk aktivisme. Engasjement er med andre ord ikke tilstrekkelig. Det må også utfordres. I all kunnskapsutvikling trengs motstemmer, motforestillinger og kritisk refleksjon.

Motsigelse som metode

I likhet med mange andre unge mennesker i min generasjon ble jeg grepet av tekstene til forfatteren Jens Bjørneboe da jeg gikk på videregående skole. På flere måter har hans metodiske tilnærming fulgt meg videre i livet. I sitt etterord til boken «Før hanen galer» beskriver Bjørneboe (1982) et litterært grep som kjennetegner hans egenart som forfatter:

(T)ilbøyeligheten til å uttrykke seg gjennom motsetninger, ved å sette kontraster hårdt og uformidlet opp mot hverandre. Når den prosess er fulgt helt ut, slår den naturlig over i sin motsetning. Det er en provokatorisk metode: å gjøre et utvalg av kontraster, å konfrontere leseren med en virkelighet som er like full av motsetninger som vår egen natur. (s. 187)

Denne viljen til å kontrastere synes å gi en praktisk tilgang til det jeg tidligere har omtalt som forstyrrelsens filosofi (Andersen, 2013), og er på flere måter nedfelt i flere av akademias faste arbeidsformer.

I en doktorgradsdisputas er formålet at kandidaten skal forsvare sitt vitenskapelige arbeid i møte med kollegaer som søker å finne både styrker og svakheter i doktorandens arbeid. Det vitner om en klokkeetro på at kvaliteten på det vitenskapelige arbeidet blir bedre av faglig fundert kritikk. Det samme gjelder fagfelleinstituttet som helhet, både ved publisering og ved ansettelser i vitenskapelige stillinger. Motsigelsen blir en sentral metode i vitenskapelig arbeid, og akademisk kultur handler på mange måter om å lære å motta og gi faglig fundert kritikk, og derigjennom peke på andre mulige innfallsvinkler til å belyse og besvare aktuelle problemstillinger.

For forskere innen psykisk helsefeltet er dette etter mitt skjønn ekstra viktig, fordi det er et felt som har en tendens til å overselge sitt grunnlag for visshet. Man forholder seg til verden og til mennesker som om det foreligger mer entydige sammenhenger enn det er grunnlag for. Feltet domineres litt for ofte av en form for som-om-essensialisme, der tvil og faglig ydmykhet får karrige kår. Et eksempel er en tekst som sto publisert i Aftenposten høsten 2023. Her finner styret i Norsk psykiatrisk forening det formålstjenlig å gå ut med en kronikk der de blant annet skriver: «Det er viktig for oss å formidle at psykiatrisk sykdom er nettopp det: sykdom som rammer mennesker urettferdig og tilfeldig» (Lien et al., 2023, s. 39).

Dette er etter mitt skjønn bemerkelsesverdig. Selv nyere utgaver av diagnosemanualen ICD unngår å bruke sykdomsbegrepet når det gjelder spørsmål om psykisk uhelse. I stedet brukes begreper som «forstyrrelser» og «lidelser». Fagfolk har jobbet med dette lenge og pekt på utfordringene med sykdomsbegrepet i denne sammenhengen (eks. Hofmann, 2008; Jensen, 1986; Svensson, 1995; Wifstad, 1997). Kvalifiserte motsigelser er med andre ord lette å finne. Etter min vurdering faller Norsk psykiatrisk forening for

fristelsen til å selge inn virkeligheten slik de ønsker den skal være. Bruk av sykdomsbegrepet gir den medisinske kunnskapen forrang, gjør andre faglige perspektiver mindre gyldige og løfter frem legen som den ubestridte autoriteten. Faren med en slik argumentasjon er at perspektivavhengige og verdimessige vurderinger blir fremstilt som objektive fakta.

Dette eksempelet berører mer generiske utfordringer innen akademien. Vi lever i en kultur som er opptatt av å skille mellom objektive fakta og subjektive erfaringer, og vi tar på mange måter for gitt at det både er mulig og at vi bør skille klart mellom «er» og «bør» i vitenskapen. Den amerikanske filosofen Hilary Putnam (2002) har løftet frem og diskutert forholdet mellom fakta og verdi. Han argumenterer ikke mot at det er mulig å skjelne mellom fakta og verdi, men er opptatt av hvor og hvordan grensene trekkes, og ikke minst hvem som trekker dem opp. Putnam er imidlertid kritisk til et overtydelig skille mellom fakta og verdi fordi det vanskeliggjør kritisk tenkning og i praksis stopper diskusjoner. Han argumenterer for at et for tydelig skille mellom fakta og verdi hindrer nye perspektiver i å vokse frem og forkludrer mulighetene for etisk refleksjon (Putnam, 2002, s. 44).

I dager med økende uro i verden kan det være betimelig å minne om den tidligere lederen av Pugwash-bevegelsen, den polsk-britiske fysikeren og professoren Joseph Rotblat. Han fremførte noe av den samme argumentasjonen da organisasjonen fikk Nobels fredspris i 1995. Han hadde et klart budskap til forskerfellesskapet:

You are doing fundamental work, pushing forward the frontiers of knowledge, but often you do it without giving much thought to the impact of your work on society. Precepts such as «science is neutral» or «science has nothing to do with politics,» still prevail. They are remnants of the ivory tower mentality, although the ivory tower was finally demolished by the Hiroshima bomb.¹

Rotblat trakk seg fra deltakelse i Manhattan-prosjektet ved utgangen av 1944 av samvittighetsgrunner. I sin takketale drøyt 50 år etter oppfordret han vitensfellesskapet til å huske på sine forpliktelser overfor menneskeheten.

1 <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1995/rotblat/lecture/>

For å ivareta denne forpliktelsen trenger vi motsigelsen. Dens fravær har ført til katastrofer. For meg handler derfor akademisk ledelse om å verdsette motsigelsene og skape rom for uenighet.

Fellesskap som kultur

Det er et uenighetsfellesskap som følger i kjølvannet av å ha motsigelsen som metode (Iversen, 2014). Verdsettelsen av motsigelsen fremstår som et nødvendig ledd i arbeidet med å holde åpenheten åpen. Samtidig kan uenighet være krevende i et arbeidsfellesskap, eller som direktør Bjørn Haugstad ved NTNU uttrykker det: «Den enes klare argumenter blir den andres trakassering» (Bjorgan, 2024). I et arbeid igangsatt av Universitets- og høyskolerådet i 2018 fremkommer det at flere ansatte har erfaring med mobbing og trakassering på arbeidsplassen, og verbal trakassering var den mest vanlige formen (UHR, 2019). Faglig uenighet kan også føre til at vitenskapelig ansatte kjenner seg trakassert (Bjorgan, 2024).

Ut fra et slikt resonnement stiller en uenighetskultur store krav til å skape inkluderende fellesskap, med en grunnleggende tillit til at folk vil hverandre vel. En slik tillit blir viktig for å skape et åpent og fritt ytringsrom. Etter mitt skjønn er det her mulig å hente inspirasjon fra den etiske fordring slik den er formulert av den danske teologen Knud Eilert Løgstrup (2010): «Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (s. 25). Motsigelsen må i noen grad ta farge av denne formen for relasjonell sårbarhet og avhengighet. Den fungerer best i en atmosfære av vennlighet. Det handler om å understøtte en akademisk kultur som fremmer opplevelser av trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, og som reduserer mulighetene for mobbing og trakassering.

I boken «Filosofisk førstehjelp» skiller den norske filosofen Øyvind Kvalnes (2022) mellom fem ulike strategier for å håndtere uenighet. Blant dem beskriver han en tilnærming der deltakerne utforsker hverandres argumenter sammen, lytter aktivt til den andre for å finne uenighetspunktene og er forberedt på å revurdere egne oppfatninger. En slik posisjon har slektskap med det den norske filosofen Hans Skjervheim (1976) beskriver som å ta den

andre alvorlig; «Å ta den andre alvorleg er det same som å vera viljug til å ta hans meiningar opp til ettertanke, eventuelt diskusjon» (s. 56). På et seminar for noen år siden ble jeg oppsøkt av en deltaker i etterkant av et innlegg jeg hadde holdt. Vedkommende var frustrert over at jeg hadde pekt på motsigelser og paradokser i kunnskapsgrunnlaget innen psykisk helsevern. Hun stoppet meg ved kaffeautomaten i pausen og sa: «Det er slike som deg som ødelegger». Så forlot hun arrangementet.

Det er liten tvil om at Bjørneboes provokatoriske metode kan være utfordrende, særlig i et arbeidsmiljø. Stadige motsigelser kan gjøre kollegialt samvær slitsomt og møter uendelig lange. Noen har også større talenter for denne metoden enn andre, og kan bidra til at fagmiljø støter ut motstemmene og lukker seg. Det er enklere med enighet innad og uenighet utad. Samtidig er det utfordrende å opprettholde motsigelsen i et kollegium. Det finnes ikke noe enkelt svar på dette, for vi trenger et akademisk fellesskap som tar vare på opposisjonen i eget fagmiljø, og som tar vare på og verdsetter kollegaer som tenker annerledes. Vi trenger det for å opprettholde grunnleggende verdier knyttet til vitenskapens prinsipielt uferdige natur. Samtidig fungerer det best i en akademisk kultur med en grunnleggende erkjennelse av at deltakerne vil hverandre vel. En akademisk kultur der motsigelse og uenighet er bærende elementer, trenger sosiale strukturer som bygger samhold og skaper forståelse for hverandre.

Oppfinnsomhet som praksis

Wilhelm von Humboldt har gitt navn til viktige idealer for europeiske universiteter. Han argumenterte for at forskningen skulle være fri og uavhengig, slik at den kunne fungere som et kritisk og kunnskapsbasert korrektiv til myndighetene. Motsigelsen er med andre ord støpt inn i universitetets grunnmur, også når det gjelder samfunnsoppdraget i stort. Det handler om respekten for den akademiske ytringsfriheten. Dette ble nylig satt på dagsorden i en offentlig utredning (NOU 2022:2). Her blir det tydelig at den akademiske ytringsfriheten også innebærer et akademisk ytringsansvar. Faren er at universitetene kan bli seg selv nok, og forsvinne inn i sitt «elfenbenstårn». En

slik akademisk kultur gjør seg fort irrelevant for det samfunnet de inngår i, og ivaretar ikke det som ifølge universitets- og høyskoleloven er et av universitetenes samfunnsoppdrag.

Akademia er også del av en samfunnspraksis i den forstand at et universitet skal bidra med kunnskap og kompetanse til samfunnsbyggingen. Universitetet skal bidra til å skape dialoger med samfunnet det henter sin legitimitet fra. Dette er en toveis prosess der forskere bringer perspektiver og kunnskaper til befolkningen og samtidig får innspill og korrekativer i retur, til videre utvikling. Dette ligger i universitetenes formidlingsoppdrag, også kalt det tredje samfunnsoppdraget. I hele min yrkeskarriere har jeg funnet mening og glede i mer allmennrettede samhandlingsarenaer, og som nytilsatt dekan var jeg en av initiativtakerne til etableringen av lørdagsuniversitetet på Agder. Dette er en arena for dialog om forskning og kunnskap, og er en form for praksis.

Den østerriksk-britiske filosofen Ludwig Wittgenstein har både utfordret og inspirert meg i så måte. Han skriver følgende: «People nowadays think that scientists exist to instruct them, poets, musicians, etc. to give them pleasure. The idea that these have something to teach them – that does not occur to them» (Wittgenstein, 1980, s. 36). Wittgenstein utfordrer og utvider forståelser av kunnskap, og stimulerer meg til å se betydningen av en mer «leken» akademisk kultur. Det har bidratt til at jeg har utfordret forholdet mellom vitenskap og kunst i egen kunnskapsformidling. Jeg har for eksempel forsøkt å fortette vitenskapelige tekster og transformere dem til sangtekster.

Disse har siden blitt tonesatt av komponist og musiker Rune Udal. På den måten har et konsentrat av en vitenskapelig tekst fått et musikalsk uttrykk, og blitt en form for kunnskapsformidlingspraksis. Sammen har vi holdt noen konserter med tilhørende pensum. Det har vært morsomt for meg og forhåpentligvis gitt sanger til ettertanke for publikum. I denne sammenhengen tjener det som et eksempel på betydningen av oppfinnsomhet og kreativitet i det vitenskapelige arbeidet. For meg er oppfinnsomhet og lekenhet en viktig komponent i all utdannings- og forskningsaktivitet, og det blir viktig å skape rom for det som en viktig del av en akademisk kultur.

Jeg ønsker å runde av dette essayet med et lite eksempel fra dette arbeidet. Konkret er det en sangtekst inspirert av en tekst jeg publiserte i 2013 med tittelen «Forstyrrelsens filosofi» (Andersen, 2013). Teksten tar

opp vitenskapsteoretiske spørsmål, og viser til det motsetningsfylte forholdet mellom essensialismen og konstruksjonismen. Sangen har fått tittelen «Metodologi».

Metodologi

(Tekst: Anders Johan W. Andersen
Melodi: Rune Udal)

Hun var så fast i sin tro,
så trygg i sin viten.
Hun hvilte i en visshet
som gjorde han liten.

Hans viten var så flyktig,
og hans tro kjentes skjør.
Hans tale var flertydig.
Den gjorde henne ør.

Hun forsto aldri hans uro,
og hun lo av hans tvil.
Hennes sikkerhet vekket
hans overbærende smil.

Likevel holdt de sammen
som livets yin og yang.
De var uadskillelige,
kranglet gang på gang.

De visste begge
at den andre hadde rett.
Slik bidro de sammen
til det sunne folkevett.

Min sangstemme har klare begrensninger, og selv om jeg iblant synger på konserter, er min musikervenn Rune mer stø på vokal. Som tekstforfatter er mitt problem da at han er uenig med avslutningen på sangteksten. Ifølge Rune er dette en kjærlighetssang, og han vil derfor endre siste strofe slik at sangen ender på følgende måte: «Slik bidro de sammen *til at en og en ble ett*».

I begynnelsen protesterte jeg på dette, men ved nærmere ettertanke har jeg kommet frem til at Rune har et poeng. Jeg har jo senest i dette essayet understreket at akademisk kultur handler om et dyptfølt engasjement og en indre motivasjon. Det hadde kanskje vært mulig å argumentere for at det handler om en kjærlighet til et kunnskapsfelt. Det er likevel ikke helt treffende. På sett og vis underkommuniserer kjærlighetsbegrepet den tvetydigheten og smerten som ligger innebygd i motsigelsen som metode.

I arbeidet med dette essayet kom jeg frem til at lidenskap er et mer treffende ord. Etymologisk har det slektskap med ordet lide, som ifølge de Caprona (2013) betyr plage, noe ubehagelig og vondt. I ordet lidenskap blir dette omskapt til mektige følelser og glødende interesse. Det kan kanskje passe som et sammenfattende begrep. For meg illustrerer denne lille refleksjonsreisen et grunnleggende poeng når det gjelder vitenskapelig arbeid mer generelt.

Ved å bringe kunnskap og forskningsresultater ut til diskusjon i allmennheten kan det gi en ny omdreining i forståelsen av eget arbeid. I denne sammenhengen ga det ansatsen til tittelen på dette essayet og en klargjøring av min ambisjon om å utvikle og forsterke en akademisk kultur som kan fungere som lidenskapens boltreplass. For å få til det trenger vi engasjement, motsigelse, fellesskap og oppfinnsomhet.

Referanser

- Andersen, A.J.W. (2013). Forstyrrelsens filosofi. Om å tenke med Jens Bjørneboe og Michel Foucault. I A.J.W. Andersen, I.B. Larsen & A.B. Thorød (red.), *Engasjement i praksis. Broer mellom filosofi og praksis* (ss, 181–194). Cappelen Damm.
- Andersen, A. J. W. & Karlsson, B. (1998). Introduksjon. I A. J. W. Andersen & B. Karlsson (red.), *Psykiatri i endring. Forståelse og perspektiv på klinisk arbeid* (ss, 13–29). Ad Notam Gyldendal.
- Andersen, A. J. W. & Larsen, I. B. O. (2001a). Fagfolk har bøkene – vi har virkeligheten. *Sykepleien*, 87(5), 57–60.
- Andersen, A. J. W. & Larsen, I. B. O. (2001b). La alle stemmer bli hørt. *Sykepleien*, 87(6), 48–51.
- Bjorgan, E. H. (2024, mars 7). Faglig uenighet er største grunn til diskriminering ved NTNU. *Khrono*.
- Bjørneboe, J. (1982). *Før hanen galer*. Pax forlag. (Opprinnelig verk utgitt i 1952)
- de Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Kagge forlag.
- Hein, H. H. (2013). *Primadonnaledelse. Når arbeidet er et kald*. Gyldendal Business.
- Hofmann, B. (2008). *Hva er sykdom?* Gyldendal Akademisk Forlag.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jensen, U. J. (1986). *Sygdomsbegreber i praksis: det kliniske arbejdes filosofi og videnskabsteori*. Munksgaard.
- Kvalnes, Ø. (2022). *Filosofisk førstehjelp*. Cappelen Damm.
- Lauveng, A. (2005). *I morgen var jeg alltid en løve*. Cappelen.
- Lien, L., Reitan, S. K., Halvorsen, N. J. N., Larsson, A. U., Lorentzen, K. N., Mork, E., Shaygani, S., Smetop, M. & Weibell, M. A. E. A. (2023, august 11). «Pilleskam» i psykiatrien er et alvorlig samfunnsproblem. *Kronikk. Aftenposten*, 38–39.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. KLIM. (Opprinnelig verk utgitt 1956)
- NOU 2022:2. (2022). *Akademisk ytringsfrihet – God ytringskultur må bygges nedenfra, hver dag*. Kunnskapsdepartementet.
- Putnam, H. (2002). *The collapse of the fact/value dichotomy and other essays*. Harvard University Press.
- Rogan, T. (2011). Paradigmeskifte i norsk psykisk helsearbeid. I A. J. W. Andersen & B. E. Karlsson (Red.), *Variasjon og dialog. Perspektiver på psykisk helsearbeid* (s. 230–243). Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1976). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim (Red.), *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 51–72). Tanum-Norli.
- St.meld.nr. 25 (1996–97). (1996). *Åpenhet og helhet. Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene*. Sosial- og helsedepartementet.
- Svensson, T. (1995). *On the notion of mental illness. Problematising the medical-model conception of certain abnormal behaviours and mental afflictions*. Ashgate Publishing Company.
- UHR. (2019). *Rapport fra arbeidsgruppen mot mobbing og trakassering i UH-sektoren (UHR-MOT)*. Universitets- og høyskolerådet. <https://kifinfo.no/sites/default/files/rapportfrouhr-mot.pdf>
- Wifstad, Å. (1997). *Vilkår for begrepsdannelse og praksis i psykiatri. En filosofisk undersøkelse*. Tano Aschehoug.
- Wittgenstein, L. (1980). *Culture and value*. (G. H. von Wright, Red.). The University of Chicago Press.

Hegen, K. (2026). Universitetenes samfunnsrolle. I A. J. W. Andersen (Red.),
Mellom tradisjon og fornyelse: En professorrolle i endring (s. 165–178).
Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa810312>

Kapittel 12

Universitetenes samfunnsrolle

Kristin Heggen

Kunnskapssektoren har alltid fascinert meg. Jeg er overbevist om at kunnskap og fakta er viktigere enn noen gang, og at universitetene spiller en avgjørende rolle i samfunnsutviklingen. Samtidig er det kanskje nettopp i dag at selve idéen om universitetet er mest omdiskutert: Hva skal universitetet være, for hvem, og på hvilke premisser? Universitetene er mer enn institusjoner for grader, karrierer og publikasjonspoeng. De er fellesskap viet til fri forskning, der spørsmål forfølges gjennom systematiske undersøkelser, kritisk refleksjon og tålmodig oppbygging av innsikt og forståelse.

Friheten til å forske, undervise og publisere uten utilbørlig politisk, ideologisk eller kommersielt press er sentral. Det er et ideal som ofte tas for gitt, men utviklingen under president Trump viser tydelig hvor trange kår den akademiske friheten har fått i USA. Akademisk frihet, intellektuell redelighet, kritisk tenkning og åpen, internasjonal debatt er ikke luksusverdier, men grunnleggende forutsetninger for demokratiske samfunn og vitenskapelig framgang. En kjerneoppgave for universitetene er å utdanne arbeidskraft, men like viktig er det å utdanne framtidige generasjoner til reflektert dømmekraft, intellektuell modenhet og samfunnsansvar.

Tillit til universitetene er høy, men samtidig opplever jeg at de er under sterkere press enn noen gang tidligere i min yrkeskarriere. Byråkratiseringen er påfallende, med stor ressursinnsats til administrasjon, strategier og appellerende visjoner. Jeg er særlig opptatt av universitetenes samfunnsrelevans. Et påtrengende spørsmål er hvordan et universitet kan være en relevant og ansvarlig samfunnsaktør. Dette essayet vil jeg bruke til refleksjoner om universitetenes samfunnsrolle, med særlig fokus på formål og forventninger til et relativt ungt universitet som Universitetet i Agder.

Universitetet i Agder

Universitetet i Agder (UiA) er et tydelig eksempel på hvordan et universitet både springer ut av en bestemt region og samtidig trer inn i en nasjonal og global kunnskapsorden. UiA ble offisielt etablert i 2007, etter nærmere femti års arbeid med å bygge opp og samle regionale utdanningsmiljøer, først i Agder distriktshøgskole og senere i en mer forskningssterk institusjon. Min

hovedkilde til denne tilblivelseshistorien er tidligere rektor Ernst Håkon Jahrs foredrag i Agder Vitenskapsakademi fra 2007 (Jahr, 2007).

Det som særlig trer fram hos Jahr, er den betydelige motstanden mot å etablere et universitet på Sørlandet, både fra lokale og nasjonale politiske miljøer og fra de etablerte universitetene, som mente at fire universiteter var nok i Norge. Kampen sto ikke bare om faglig kvalitet, men om selve definisjonsmakten: hva et universitet skal være. Det ble blant annet forsøkt å skape et hierarki mellom «gamle» og «nye» universiteter og å innføre krav som ville gitt sistnevnte en degradert status. Med NOKUT og skjerpede og nye kvalitetssikringskrav trakk prosessen ytterligere ut og ble, slik Jahr beskriver det, nærmest som en «kriminalroman».

At UiA likevel ble realisert, illustrerer hvordan regionale kunnskapsmiljøer kan insistere på sin rett til å delta på lik linje i det nasjonale og globale kunnskapsfellesskapet. Det er nettopp i dette spennet mellom det regionale, det nasjonale og det globale at universitetenes samfunnsrolle i dag må forstås.

Min erfaringsbakgrunn

I begynnelsen av 2024 ble jeg spurt om å påta meg rollen som ekstern styreleder for Fakultetet for helse- og idrettsvitenskap ved UiA. Det var en sjelden appellerende mulighet til å få innsideerfaringer fra et av de relativt nye norske universitetene. Jeg kommer fra Universitetet i Oslo (UiO), hvor jeg har gått gradene gjennom utdanningssystemet i pedagogikk og samfunnsvitenskap, med et avbrekk for å ta sykepleierutdanning, etterfulgt av en sykehusintern spesialisering i anestesi.

Jeg ble fast ansatt i vitenskapelig stilling ved Det medisinske fakultet i Oslo for nærmere tre tiår siden, og etter hvert fikk jeg professorat. Jeg har hatt gleden av å erfare fakultetet og UiO fra ulike posisjoner, bl.a. gjennom åtte år i dekanatet på medisinsk fakultet. Et av høydepunktene i min akademiske karriere var å nå til topps i den nasjonale konkurransen om å få etablere et senter for fremragende utdanning (SFU). SFU-ordningen var ment å gi prestisje til utdanningsfeltet på linje med sentrene for fremragende forskning og

innovasjon. Sammen med professor Eivind Engebretsen (UiO/UiA) åpnet vi Senter for bærekraft i helseutdanningene (SHE) i 2020.

Målet med SHE var å sette bærekraft i helseutdanningene og global helse på dagsordenen, gjennom en kritisk og tverrfaglig tilnærming til kunnskap. Bærekraft forstod vi som langt mer enn «grønn drift»; det skulle handle om å gi studenter innsikt i kunnskaps- og maktdynamikker, hvordan kunnskap oversettes til ulike kliniske praksiser, og spørsmål om fordeling og rettferdighet i globale helsesystemer. SHE skulle være et senter for å utvikle nye undervisnings- og vurderingsformer, fremme studentaktiv læring, tverrprofesjonelt samarbeid og refleksjon rundt etiske og politiske sider ved global helse – med andre ord: utdanning som endringsverktøy, der naturvitenskap, medisin og helsevitenskap kombineres med samfunnsvitenskap og humaniora for å adressere bærekraft i helse.

Høsten 2023 bestemte dessverre regjeringen at hele SFU-ordningen skulle avvikles. Et tydelig eksempel på politisk styring av sektoren gjennom finansiering og (ned)prioritering. Avviklingen av SFU-ordningen mener jeg er et tap for langsiktig satsing på utdanningskvalitet. Samtidig vil videreutviklingen av idéene, nettverkene og prosjektene fra SHE leve videre i andre former.

Hva vil vi med universiteter?

Universiteter er samfunnsbyggende institusjoner som i århundrer har vært sentrale for forskning og utdanning, med et samfunnsansvar som har vært forstått og forvaltet på ulike måter. At universiteter skulle være selvstyrte og ha stor akademisk frihet, var idealer som historisk særlig knyttet til fremveksten av Humboldt-universitetene fra tidlig 1800-tallet. Forskning og utdanning skulle drives uavhengig av politiske, kulturelle eller økonomiske særinteresser.

Forskning skulle drives ut fra en interesse for å erverve ny viten om grunnlaget for ulike fenomener, uten å sikte mot bestemte praktiske mål eller anvendelser. Forskning og utdanning skulle integreres, og samfunnsbidraget ble knyttet til generering av ny kunnskap og til å danne kritisk tenkende studenter som kunne møte samfunnets moralske og etiske utfordringer. Disse

prinsippene fortsetter å påvirke debatter om hva et moderne universitet bør være. Samtidig diskuteres prinsippet om hva akademisk frihet innebærer.

Dels dreier det seg om universitetet som institusjon, med spørsmål om frihet fra politisk og finansiell overstyring. Og det dreier seg om den enkelte forskers frihet til å forfølge egne kunnskapsinteresser og legge opp undervisning og formidling slik en selv mener sikrer best kvalitet.

Idéen om det autonome universitetet står fortsatt sterkt, men utfordres samtidig av forventninger om tydeligere samfunnsrelevans. De fleste norske universiteter er i dag offentlige institusjoner, der statlige investeringer hevdes å berettige styring etter politiske mål. Det er flere tegn i tiden som indikerer at kunnskapssektoren i større grad vil styres av en forsknings- og utdanningspolitikk hvor arbeidsliv og samfunnsbehov legger førende premisser.

Ta for eksempel det dagsaktuelle kravet om at universiteter må kunne utdanne flere sykepleiere for å dekke et kritisk behov for arbeidskraft. Det er politisk bestemt at opptakskravene for å komme inn på sykepleierstudiet er senket, for å tilrettelegge for større studentkull. Utdanningene må selv finne måter å kompensere for svakere inntakskvalitet til studiene. Hvorvidt dette er klokke utdanningspolitikk, vil fremtiden kanskje gi oss svar på.

Akademisk kunnskap overskrider nasjonale og politiske grenser. Moderne forskning er utpreget internasjonal, og vitenskapelig framgang avhenger av globalt samarbeid og fri idéutveksling, samt utveksling av studenter. Forskerutdanning står sentralt. Produkter av forskning er typisk dokumentert i vitenskapelige artikler, mens utdanning ofte har både en spesifikk yrkeskompetanse og en dannelselse som sikter mot intellektuell og moralsk modning. Dannelsesprosessen er avgjørende for å kunne håndtere globale utfordringer som klimaendringer, sosiale ulikheter, en aldrende befolkning, migrasjon, digitalisering og sikkerhetsspørsmål.

Nye universitetsmodeller

Helt siden den tidligere italienske statsministeren og tidligere presidenten for Den europeiske sentralbanken, Mario Draghi, la fram rapporten *The Future of European Competitiveness* høsten 2024, har hans analyser fått stor

oppmerksomhet (Draghi, 2024). Draghi beskriver hvordan universiteter verden over står overfor et formidabelt press: De møter massiv konkurranse om å utvikle nye teknologier (bl.a. KI) og økte forventninger om å være globalt synlige og betydningsfulle, samtidig som de skal dokumentere lokal og regional nytte.

At universitetenes samfunnsoppdrag i økende grad forstås i nytte- og samfunnsrelevanstermer, kommer også tydelig til uttrykk i diskusjoner om ulike «universitetsmodeller». Det klassiske, «humboldtske» universitetet har tradisjonelt vært forankret i idealer om dannelselse, sannhetssøken og relativ autonomi fra både stat og marked. Samfunnsrollen har her vært mer indirekte, gjennom utvikling av kunnskap, kritisk refleksjon og elitesosialisering.

I kontrast til dette står idealet om det «engasjerte» eller «civic» universitetet, der formålet eksplisitt er å bidra til lokalsamfunn, demokrati og velferd. Her forstås universitetet som en aktiv samfunnsaktør og partner for kommuner, utdanningsinstitusjoner, organisasjoner og sivilsamfunn, med vekt på medvirkning, folkeopplysning og regional utvikling. I en nyere variant snakker man også om «transformative universities», som ikke bare skal formidle kunnskap, men aktivt bidra til å endre samfunnet – sosialt, miljømessig, økonomisk og politisk, ofte innenfor rammene av FNs bærekraftsmål. UiA framstår for meg som et eksempel på et moderne universitet med en tydelig samfunnsengasjert profil.

Jeg oppfatter likevel ikke disse universitetsbetegnelsene som faste, gjensidig utelukkende universitetsmodeller, men snarere som idealtyper, visjoner og retninger som kan gi inspirasjon – og som kan brukes kritisk i debatten om universitetenes formål og samfunnsrolle.

Regionalt samfunnsansvar

Et regionalt forankret universitet forvalter sitt samfunnsansvar på ulike måter. Noe av det viktigste er å tilby utdanning som gir et kompetanseløft i regionen, og som kan dekke det lokale arbeidsmarkedets behov for kompetent arbeidskraft. I stortingsmeldingen *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2020) fremheves

arbeidslivsrelevans og livslang læring som to sentrale prioriteringer. Disse elementene skal bidra til omstilling og kontinuerlig oppdatering av kompetanse gjennom hele yrkeslivet.

All høyere utdanning skal også være forskningsbasert, slik at studentene oppdateres på den nyeste gyldige kunnskapen innen sitt fagfelt. Det kan være forskning som er, eller blir, gjennomført i Agder, kanskje i samarbeid med nasjonale og internasjonale forskningsmiljøer, eller i nært samarbeid med lokale kommuner eller sykehus. Jeg vil eksemplifisere med noen konkrete illustrasjoner fra Fakultet for helse- og idrettsvitenskap.

Over lengre tid har det pågått en nasjonal debatt om sykelønnsordninger og et uønsket høyt sykefravær, særlig blant kvinner. Som «svar» på den nasjonale debatten har forskere og lærere ved fakultetet utviklet Norges første videreutdanning i kvinnehelse, som bl.a. skal utforske kvinners arbeidshelse. Søking til studiet overgår selv de mest optimistiske anslagene. Dette er et godt eksempel på en regional, universitetsintern utdanningsrespons på et nasjonalt problem. Initiativet har et tydelig potensial for nasjonal og internasjonal spredning – både når det gjelder forskningsbasert kunnskap og innovative utdanningsmodeller.

Et motsatt eksempel er kommunale forventninger rettet mot universitetet. Ordførere fra kommunene Grimstad, Gjerstad, Arendal, Tvedestrand, Åmli, Risør, Froland, Vegårshei, Bykle, Åseral, Evje, Hornnes og Bygland henvendte seg til universitetet med en sterk oppfordring om at universitetet må bidra til å utdanne flere sykepleiere. Responsen fra universitetet ble et desentralisert utdanningstilbud som iverksettes med øremerkede studieplasser for studenter fra noen utvalgte kommuner med særlig stort behov for sykepleiere. Eksempelet er interessant også fordi det illustrerer en kraftfull «utenfra-styring» med regional forankring.

Et annet eksempel er at helsesektorens digitale hverdag krever utdanningsresponser, både regionalt og nasjonalt. Et illustrerende UiA-eksempel er opprettelsen av et frittstående etter- og videreutdanningsemne om bruk av teknologi i helsefaglig dokumentasjonspraksis. Digital dokumentasjon av helsehjelp er en avgjørende viktig arbeidsoppgave både i spesialist- og kommunehelsetjenesten, ikke minst for å ivareta pasienters juridiske og etiske rettigheter. Samspeillet mellom et regionalt forankret universitet og regionens arbeidsmarked inviterer til å tilrettelegge for og utforske nye modeller for kunnskapsutvikling.

Et konkret internasjonalt universitetseksempel

Mitt første lengre forskeropphold ved et utenlandsk universitet var ved Melbourne-universitetet i Australia. Det er et av de såkalt gamle, gode universitetene, med fremragende forskning, internasjonalt godt anerkjente utdanningsprogrammer og lange kunnskapstradisjoner. Jeg dro dit tidlig på 2000-tallet og fikk de første inntrykkene av at markedsmodellen hadde fått et solid fotfeste i den australske kunnskapssektoren. Professorene argumenterte for en problematisk forskyvning av sitt profesjonelle ansvar: bort fra kritiske og reflekterte analyser og over mot å skape inntekter og møte institusjonelle mål.

Jakten på finansiering forstyrret og utsatte forskningen. Det var et jag etter flere vitenskapelige artikler for å øke vinner sjansene i konkurransen om tildeling av forskningsmidler og stipendiater, som igjen ville øke antall publikasjoner. Dette er utviklingstrekk vi i dag ser tydelig her hjemme. Det problematiske er for så vidt ikke antall publikasjoner i seg selv, men når publikasjoner blir viktige i kraft av sitt antall og ikke på grunn av originalitet og kvalitet. Mitt inntrykk den gang var at, på tross av den såkalte markedsmodellen, var det argumentative trekk som lå nær de opprinnelige Humboldt-idealene, der forskningen lukkes mer inne i autonome universiteter uten hensyn til mulig praktisk samfunnsnytte.

De australske universitetene søker etter nye universitetsmodeller der samfunnsbehov kan settes i sentrum. Den svenske professoren i forskningspolitikk, Mats Benner (2024), hevder han ser tendenser til at flere skandinaviske og europeiske land tar etter Australia. Argumentasjonen dreier seg om at universitetene må få et tydeligere og mer forpliktende samfunnsoppdrag. De må øke spennvidden i rekrutteringen av studenter og gi nye samfunnsgrupper utdanning. Universitetene må innrettes mot livslang læring og anvendt forskning. På forskningssiden argumenteres det for en omdreining av forskningspolitikken mot en premiering av forskning med større og langsiktige samfunnseffekter. Innflytelsen fra noen få dominerende eliteuniversiteter som Melbourne og Sydney skal svekkes, og universitetskonseptet må utvides. Eliteuniversiteter protesterer som forventet og hevder at de nye universitetsmodellene går på tvers av selve universitetsideen de er tuftet på.

Så langt har jeg først og fremst lagt vekt på universiteters to kjerneoppgaver – forskning og utdanning. Men universitetene har også en tredje

kjerneoppgave, nemlig formidling, som også kan knyttes til forventningene om at universitetene skal være utadvendte og samfunnsnyttige.

Ut av «elfenbenstårnet»

Formidling er en viktig del av universitetenes samfunnsansvar. Det handler om at akademisk kunnskap skal gjøres tilgjengelig, forståelig og relevant for samfunnet. Da jeg selv var doktorgradsstudent på 1990-tallet, var jeg fascinert av diskusjonene ved UiO om betydningen av å komme ut av «elfenbenstårnet». Metaforen ble brukt i ulike sammenhenger for å kritisere akademias tilsynelatende distanse, selvpoptatthet og irrelevans for omverdenen. I dag brukes den ofte som en oppfordring til universiteter og forskere om mer aktiv formidling av forskning og deltakelse i samfunnsdebatter.

Samtidig ser vi tydelige tendenser til at formidlingsoppgavene taper i konkurransen mot krav om publikasjoner i vitenskapelige tidsskrifter og stadig nye forskningssøknader. Insentivsystemer, tellekanter og karrierelogikk bidrar til at formidling ofte blir noe man gjør «på siden» når alt det andre er gjort. Likevel er det inspirerende å finne gode formidlingstiltak ved UiA som viser hvordan samfunnsoppdraget tas på alvor. Et godt eksempel er samarbeidet mellom UiA og lokalavisen Fædrelandsvennen knyttet til avisspalten «Vitensporten» (f.eks. Skoglys, 2024). Målet er å spre vitenskapelig kunnskap om idrett, trening, fysisk aktivitet, helse og friluftsliv til folk flest. Avisspalten illustrerer på en forbilledlig måte hvordan forskningsbasert kunnskap kan gis et formidlingsvennlig format som gir konkrete råd, ny forståelse og gode svar til en bred og sammensatt befolkning. Dette er et eksempel på eksemplarisk formidling, der forskere tar ansvar for å omsette kompleks kunnskap til et språk og en sjanger som faktisk møter folk der de er.

Jeg mener det er viktig å forstå formidling som en toveisprosess. Det handler ikke bare om at forskeren skal «opplyse» offentligheten ovenfra og ned. Forskere kan og bør engasjere seg i diskusjoner, lytte til erfaringer fra praksisfeltet og bidra til å skape rom for uenighet og saklig meningsbrytning. Slik kan formidling både korrigere misforståelser og berike forskningen: Innspill utenfra kan utfordre etablerte perspektiver og åpne for nye forskningsspørsmål.

Dette er en krevende oppgave i en verden preget av mangfold når det gjelder religion, regioner, kjønn, livssyn og etnisitet. Sosiale medier bidrar til at ytringer kommer raskt til overflaten, men ofte uten filter. Hets og hat mot forskere er ikke uvanlig, særlig når de uttaler seg om kontroversielle temaer. Det krever både ytringsmot og institusjonell støtte å stå i slike offentligheter. Samtidig vet vi at forskere ikke bare er nøytrale kunnskapsforvaltere; de er også mennesker som kan frykte negative sosiale reaksjoner – både fra offentligheten og fra kolleger.

I en politisk tid preget av slagord som at «det er vanlige folks tur», mener jeg at universitetenes kunnskapsforvaltere har et særlig ansvar for å dele sin kunnskap på en måte som er tilgjengelig for «vanlige folk». Samtidig bør de ta på alvor de erfaringene, kommentarene og meningene som kommer tilbake til forskerne. Disse er ikke bare støy, men kan være viktige innspill som bidrar til å videreutvikle både forskning og utdanning. Det er dette jeg mener når jeg snakker om formidling som en toveisprosess der kunnskapsstrømmen går begge veier.

Et ytterligere kompliserende element oppstår når vi arbeider i skjæringspunktet mellom forskning og formidling, med en uttalt hensikt om å endre praksiser som for eksempel forbruk av engangsmateriell og plast i sykehus. I vårt senter SHE har denne problemstillingen kommet tydelig til syne flere ganger, særlig knyttet til arbeidet med klimaendringer, som i økende grad vurderes som en av de største truslene mot folkehelsen. I lys av bærekraftsmålene reiser dette et grunnleggende spørsmål: Når går en forsker fra å være «bare» forsker til også å bli pådriver for endringer?

På den ene siden vil mange hevde at forskere har et ansvar for å tydeliggjøre konsekvensene av forskningen – spesielt når kunnskapsgrunnlaget er solid, og det er bred faglig enighet om at dagens praksis er uholdbar. Da kan det å være helt «nøytral», med nøktern fremlegging av forskningsresultater, fremstå som en form for stilltiende aksept. Når forskere for eksempel dokumenterer hvordan klimaendringer påvirker helse, livskvalitet og sosial ulikhet, kan det oppleves som uansvarlig å ikke samtidig peke på behovet for politisk handling og endrede praksiser.

På den andre siden rommer academia en sterk norm om uavhengighet, kritisk distanse og metodisk nøkternhet. Forskere som tydelig tar stilling, risikerer å bli stemplet som aktivister, og dermed kan deres troverdighet som «objektive» kunnskapsprodusenter trekkes i tvil. Dette spenner opp et

dilemma: Hvor går grensen mellom legitim normativ formidling av forskningsresultater og aktivisme som kan oppfattes som politisk eller ideologisk drevet?

I vårt arbeid med klima og folkehelse har vi erfart at dette ikke er et enten–eller, men et område der forskerrollen og aktivistrollen glir over i hverandre. Når forskningen tydelig peker på at dagens praksiser er skadelige, blir spørsmålet snarere: Hvordan kan vi som forskere delta i offentligheten på en måte som er tydelig, etisk ansvarlig og faglig redelig, uten å undergrave tilliten til forskningen?

En mulig inngang er å være eksplisitt på rolle og premisser: å skille mellom hva forskningen faktisk viser, hvilke verdier og prioriteringer som ligger til grunn for våre anbefalinger, og hvilke politiske valg som til syvende og sist må fattes av demokratisk valgte organer. Slik kan vi kanskje forstå forsker–aktivistrollen ikke som et brudd med forskeridealet, men som en utvidelse av universitetenes samfunnsoppdrag. I møte med store samfunnsutfordringer som klimaendringer og trusler mot folkehelsen blir spørsmålet ikke om forskere skal engasjere seg, men hvordan de kan gjøre det på en måte som både ivaretar faglig integritet og bidrar til nødvendige samfunnsendringer.

Kunnskapsallianser

I universitetsdiskusjonen har det lenge vært vanlig å tenke at kunnskapsproduksjon først og fremst skjer innenfor veletablerte akademiske disipliner, drevet frem av forskerens nysgjerrighet og relativt fristilt fra direkte styring knyttet til samfunnsinteresser. Denne forståelsen fanger en viktig side ved universitetsforskningen, men de UiA-eksempelene jeg har trukket frem, peker samtidig mot andre, like legitime modeller for kunnskapsutvikling. Her ser jeg tydelige tendenser til varierte måter å utvikle og formidle kunnskap på, ofte tverrfaglig, problemorientert og med tett involvering av ulike aktører – inkludert de antatte brukerne av kunnskapen og studenter. I slike prosjekter foregår forskningen i nær tilknytning til den konteksten der kunnskapen skal anvendes, og problemdefinisjonene springer ofte ut av utfordringer som oppstår utenfor det akademiske miljøet. Praktiske løsninger

og samfunnsrelevante resultater blir da like viktige som å forfølge rene teoretiske eller disiplinære spørsmål.

Basert på mine UiA-erfaringer så langt tyder mye på at universitetet både kan og bør opptre mer fleksibelt og forpliktende i møte med regionens kunnskapsbehov. Det harmonerer godt med en forskningspolitikk som i økende grad betoner universitetenes samfunnsoppdrag. Forskning kan da planlegges og gjennomføres med høyere grad av samfunnsrelevans, samtidig som forskere beholder rommet for faglig autonomi.

Jeg legger til grunn at universitetene har et regionalt, nasjonalt og globalt samfunnsansvar, og argumenterer for at dette ansvaret best ivaretas gjennom supplerende forskningstilnærminger som åpner for ny metodologisk kompetanse, kreativitet, samarbeid og ansvarlighet – og som samtidig inviterer til en mer nyansert vitenskapsdebatt om hva vi legger i «eksellens».

Ofte tenker jeg at kunnskapsproduksjon skjer innenfor veletablerte akademiske disipliner, drevet frem av forskerens nysgjerrighet og gjerne fristilt fra såkalte samfunnsinteresser. Kall det gjerne typisk universitetsforskning. Men de UiA-eksemplene jeg har løftet frem, minner om at det finnes andre modeller for kunnskapsutvikling. Her ser jeg tydelige tendenser til varierte måter å utvikle og formidle kunnskap på. Det dreier seg om arbeidsformer som ofte er tverrfaglige, problemorienterte og involverer ulike aktører – inkludert antatte brukere av kunnskapen. Forskingen utføres i nær tilknytning til den konteksten der kunnskapen skal brukes, og kan gjerne være drevet frem av utfordringer og problemer som oppstår utenfor det akademiske miljøet. Praktiske løsninger blir da like viktige som det å forfølge teoretiske eller disiplinære spørsmål. Disse to ulike forskningsmodellene er utførlig behandlet i en god gammel bok av Gibbons mfl. (1994).

Avsluttende bemerkninger

Hvis jeg med ett stikkord skal forsøke å fange essensen i min tenkning om universitetenes samfunnsrolle, må det være «kunnskapsallianser» – eller, med et mer internasjonalt begrep, «co-creation of knowledge» (Greenhalgh et al., 2016). Med det mener jeg ikke bare samarbeid i tradisjonell forstand, men

langsiktige, forpliktende partnerskap der universitet og praksisfelt sammen formulerer problemer, utvikler kunnskap og tar ansvar for hvordan den brukes. Slike allianser arbeider med å utvikle, prøve ut og spre kunnskap i nettverk som omfatter universitetet og ulike aktører innen helse- og sosialtjenester, kommunal sektor, spesialisthelsetjenesten, frivillig sektor og næringsliv. Her er ikke universitetet den eneste kunnskapsprodusenten; det inngår i et kretsløp der ulike kunnskapsformer – forskningsbasert, erfaringsbasert, profesjonskunnskap og brukerkunnskap – møtes og bearbeides sammen. Og – ikke minst – slik berikes og formes kunnskapsarbeidet i samspill med KI.

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap ved UiA illustrerer hvordan slike kunnskapsallianser kan se ut i praksis. Forskning på mat, ernæring og helse retter seg mot livsløp og sosial ulikhet. Idrettsforskning kombinerer fysiologiske undersøkelser med pedagogiske og psykologiske perspektiver på kroppsøving, lek og fysisk aktivitet. Forskning på rusproblematikk belyser sammenhenger mellom oppvekstvilkår, marginalisering og deltakelse i arbeids- og samfunns- liv. Denne forskningen er tett knyttet til utdanning og til samarbeid med kommuner, Sørlandet Sykehus HF og andre regionale aktører. Når denne typen kunnskap utvikles i tett dialog med tjenestene og med de menneskene den angår, nærmer vi oss nettopp «co-creation of knowledge»: Studenter, fagfolk, brukere og forskere deltar i ulike roller og bidrar til å forme både spørsmålene som stilles, og løsningene som prøves ut.

Denne situasjonen gir et solid utgangspunkt for å styrke kunnskapsgrunnlaget for velferdsstatens yrker, og for å se universitetet som en kunnskapsbasert forandringskraft – ikke bare en leverandør av kandidater og publikasjoner. Et universitet bør være et senter for kritisk tenkning, læring og intellektuell vekst, men også en arena for samskaping av kunnskap på tvers av profesjoner og sektorer. Det krever større fleksibilitet i hvordan vi tenker om samspillet mellom universitet og samfunn, og en forskningspolitikk som anerkjenner felles kunnskapsutvikling som en legitim og nødvendig del av universitetenes samfunnsoppdrag. UiA kan på denne måten fungere som et forbilde for en mer samfunnsbyggende universitetsrolle, der erfaringene med kunnskapsallianser og samskaping ikke bare utvikles videre regionalt, men også deles med og utfordrer andre universiteter nasjonalt og globalt.

Referanser

- Benner, M. (2024). Australien ändrar riktning i universitetspolitikken. *Forskningspolitikk*, (3), 10–12.
- Draghi, M. (2024). *The future of European competitiveness*.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications.
- Greenhalgh, T., Jackson, C., Shaw, S. & Janamian, T. (2016). Achieving research impact through co-creation in community-based health services: literature review and case study. *The Milbank Quarterly*, 94(2), 392–429.
- Jahr, E. H. (2007, mars 15). Fra Holt til UiA. Foredrag holdt i Agder Vitenskapsakademi, Kristiansand.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2020–2021)). Kunnskapsdepartementet.
- Skogly, E., Winge, Ø. & Fernee, C. R. (2024). Friluftslæring: En vei til mestring i skolehverdagen. *Fædrelandsvennen*. <https://www.fvn.no/sport/i/dRGxEw/friluftslaering-en-vei-til-mestring-i-skolehverdagen>

Forfatteroversikt

Anders Johan W. Andersen er professor i psykisk helsearbeid ved Institutt for psykososial helse, Universitetet i Agder. Siden 2016 har han vært dekan ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap.

Gert Biesta er professor i pedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved University of Melbourne i Australia, professor II ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet i Norge, og professor emeritus ved Centre for Public Education and Pedagogy ved Maynooth University i Irland.

Tore Dag Bøe er professor i psykisk helsearbeid ved Institutt for psykososial helse, Universitetet i Agder. Han leder forskningsgruppen Dialogiske praksiser samme sted.

Randi Eikeland er nevrolog og professor i medisin ved Institutt for helse- og sykepleievitenskap ved Universitetet i Agder og ved Sørlandets Sykehus HF. Hun er også leder av nasjonalt senter for flåttbårne sykdommer, Sørlandet sykehus HF.

Eivind Engebretsen er professor i tverrfaglig helsevitenskap ved Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo. Han leder fakultetets Senter for fremragende utdanning (SHE), og er også dekan ved den europeiske universitetsalliansen Circle U Open Campus.

Marit Haldar er professor i sosiologi ved Institutt for sosialfag, OsloMet. Hun leder forskningssenteret CEDIC, den Nasjonale forskerskolen DIGIT og den tverrfaglige forskningsgruppen Welfare Access Through Technology (WATT) samme sted.

Siri Håvås Haugland er professor i psykososial helse, og har siden 2016 vært instituttleder for Institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder.

Kristin Heggen er professor emerita ved Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo, med tverrfaglig bakgrunn fra pedagogikk, sykepleie og samfunnsvitenskap. Hun har vært studiedekan ved Det medisinske fakultet og har bygget opp Senter for bærekraft i helseutdanninger (SHE) sammen med Eivind Engebretsen. Senteret var landets første senter for fremragende utdanning (SFU) innen medisin og helsefag. Hun har vært leder for fakultetsstyret ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap, UiA fra 2024.

Gina Fraas Henriksen er forsker ved Senter for bærekraft i helseutdanningene ved Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo.

Mads Hermansen er professor emeritus ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap, Universitetet i Agder. Han har tidligere blant annet vært ansatt som professor i psykologi ved Copenhagen Business School og Nordic School of Public Health, i tillegg til Universitetet i Agder.

Elisabet Rudjord Hillesund er professor i ernæring ved Institutt for ernæring og folkehelse, Universitetet i Agder. Siden 2023 har hun vært instituttleder ved Institutt for ernæring og folkehelse.

Bjørn Tore Johansen er professor i idrettsvitenskap ved Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving, Universitetet i Agder. Han er også leder for ph.d.-programmet ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap samme sted.

Gudrun Elin Rohde er professor i helsevitenskap ved Institutt for helse- og sykepleievitenskap, Universitet i Agder og forskningsveileder ved Sørlandet sykehus. Siden 2023 har hun vært viseinstituttleder for forskning ved Institutt for helse- og sykepleievitenskap. Hun var også initiativtaker til og leder av forskningsgruppen Q-safe: Pasientsikkerhet og kvalitet i sykehus i mange år.

Sunniva Whittaker er professor i fransk, og har siden 2019 vært rektor ved Universitetet i Agder. Hun var leder av Universitets- og høyskolerådet i perioden 2021–2025, og er i dag styremedlem i European University Association.

Nina Cecilie Øverby er professor i samfunnsernæring og ernæringsepidemiologi ved Institutt for ernæring og folkehelse, UiA. Hun leder det prioriterte forskningssenteret Mat og ernæring i et livsløpsperspektiv samme sted.