

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

To karrierevegar – jamstilte, men ulike

Av Gerd Bjørke og Geir Sverre Braut

Gerd Bjørke

Dosent ved Høgskolen i Oslo, Pedagogisk utviklingscenter, og i bistilling ved Høgskolen Stord Haugesund. gerd.bjorke@hio.no

Geir Sverre Braut

Ass. direktør ved Statens helsetilsyn og i bistilling ved Høgskolen Stord Haugesund. gsb@helsetilsynet.no

Samandrag: Artikkelen handlar om dei to ulike karrierevegane i norsk høgre utdanning i dag: den tradisjonelle førsteamanuensis-/professorvegen og den nyare førstelektor-/dosent-vegen. Teksten drøftar det formelle grunnlaget for desse vegane i lys av ulike kunnskapssyn, behova for kompetanse i utdanningssystemet og stoda i andre land. Analysen konkluderer med at dersom desse to karrierevegane skal bli reelt jamstilte, bør det etablerast ein akademisk grad tilsvarande dagens doktorgrad, men med eit anna fokus. Krav til teoretisk ankerfeste og systematikk i arbeidet må vere det same, men arbeidsmåtar og dokumentasjonsformer kan vere annleis.

Vi har no to jamstilte, men ulike karrierevegar for undervisnings- og forskarstillingar i høgre utdanning: Vegene frå lektor via førsteamanuensis til professor, med lange tradisjonar, og vegene frå lektor via førstelektor til dosent, som er ei nyskaping som enno ikkje har funne si endelege form. Den eine er meir retta mot undervisning og utviklingsarbeid, og den andre meir mot forskning.

Føremålet med denne artikkelen er å peike på kva som skil desse karrierevegane.

Eit særnorsk fenomen

Karrierevegen lektor-førsteamanuensis-professor følgjer kvalifisering frå mastergrad via doktorgrad, vanlegvis etterfølgt av post-doc ordningar og til slutt kommisjonsvurdering av professorkompetanse. Karrierevegen lektor-førstelektor-dosent er ikkje utmeisla på den same måten. Førstelektor er ei opprykksstilling. Ein lektor kan etter visse kriterier søkje opprykk på grunnlag av eigenkvalifisering. Opprykksknaden blir vurdert av ein kommisjon, men det følgjer ingen akademisk grad med. Dosentvurderinga er til liks med professorvurderinga ei kommisjonsvurdering.

Omfanget av stillingar i den nye karrierevegen har vore aukande dei siste åra. I personellstatistikken for universiteta og høgskolane finn vi denne utviklinga (i årsverk):

Tabell 1. Utvalde stillingar ved universitet og høgskolar i tidsperioden 2006–2008 (avrunda til næraste heile tal) (NSD, 2009).

	2006	2007	2008
Førstelektor (stillingkode 1198)	731	766	834
Dosent (stillingkode 1532)	1	13	25
Førsteamanuensis (stillingkode 1011)	2907	2975	3105
Postdoktor (stillingkode 1352)	736	810	933
Professor (stillingkodar 1013 og 1404)	2753	2855	2936

Vi ser her ein markant auke frå 1 til 25 dosentar etter at dei nye forskriftene¹ kom. For førstelektor finn vi ein auke på vel 100 stillingar, medan førsteamanuensis og professor har kvar auka med ca. 200 i denne perioden. Vi har ikkje teke med tala for høgskoledosent (stillingkode 1012) og undervisningsdosent (kode 1483) fordi vi ser på dei som eldre nemningar som er lite relevante for samanlikninga her. Like eins er tala for professor II (kodane 8012, 8013 og 9301) og førsteamanuensis (kode 8028) heller ikkje tekne med.

Dei formelle krava til opprykk til førsteamanuensis og førstelektor er gjevne i §§ 1-4 og 1-5 i forskrifta. Hovudskilnadane mellom desse stillingstypene er knytte til forskning og til pedagogisk verksemd. Grovt sett kan vi seie at førsteamanuensisstillinga har ei forskningsinnretting, ved at det blir stilt krav om doktorgrad eller «kompetanse på tilsvarende nivå dokumentert ved vitenskapelig arbeid av samme omfang og kvalitet». Førstelektor har ei pedagogisk innretting. Det blir ikkje stilt krav om doktorgrad, men «dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling», og i tillegg eit krav om at «spesielle pedagogiske kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges vekt». Eit tredje krav om praktisk-pedagogisk kompetanse er generelt og gjeld alle stillingstypene.

Universitets- og høgskolerådet (UHR) sine retningsliner frå 2006 poengterer at nivåkravet til førstelektor skal tilsvare avhandlinga ved ein doktorgrad, men «ikkje innebære ei akademisering», og difor

«... vil måtte forholde seg annerledes til begrep om standarder og dokumentasjon. I større grad må fokus rettes mot dokumentert og reflektert praksis, eller hva man kan betegne som 'utøverkunnskap'» (s. 3).

Kravet til analytisk nivå og metodedokumentasjon er det same, likeins kravet til utvikling av ny kunnskap og/eller ny praksis. Utviklingsarbeid som inngår i dokumentasjonen må «vise tyngde og betydning innenfor sitt fag-, yrkes- eller profesjonsområde. Dette vil innebære god kobling mot praksisfelt, faglige nettverk og tilrettelegging for erfaringsdeling».

Når det gjeld kravet om spesielle pedagogiske kvalifikasjonar, blir det foreslått

«... en overbyggende tekst (profileringsdokument) som viser sammenhenger i det utviklingsarbeid og den praksis som framlegges til bedømmelse, en tekst som viser læringshistorie og pedagogisk refleksjon/ståsted» (op.cit. s.3).

Både forskrifta og retningslinene gir såleis føringar for ein annan kompetanseprofil enn den som ligg i ein doktorgrad. Denne kompetanseprofilen er i ferd med å finne si form.

Professor- og dosentstillingane er på tilsvarende måte regulert i § 1-2 og § 1-3. Hovudkriteriet for professorstillinga er formulert som «vitenskapelig nivå i samsvar med etablerte internasjonale eller nasjonale standarder». Vurderingskriteria for dosentstillinga er meir detaljert. I tillegg til eit første punkt om «dokumentasjon av omfattende forsknings- og utviklingsarbeid og annan pedagogisk virksamhet av høy kvalitet», finn vi følgjande liste over «høye kvalifikasjoner innenfor ett eller flere av følgende områder»:

- Ledelse av forsknings- og utviklingsprosjekt
- Tverrfaglig samarbeid og nettverksbygging
- Omfattende samarbeid med nærings- og samfunnsliv for utvikling av studietilbud og forsknings- og utviklingsvirksomhet
- Omfattende samarbeid med kulturlivet for utvikling av studietilbud og forsknings- og utviklingsvirksomhet
- Yrkeserfaring av særskilt karakter og relevans fra nærings- og samfunnsliv
- Yrkeserfaring av særskilt karakter og relevans fra kulturlivet
- Oppbygging av vitenskapelige samlinger

I Universitets- og høgskolerådet (UHR) sine retningslinjer frå 2007 for søknadsvurdering av professorkompetanse, er ikkje «internasjonale eller nasjonale standardar» for det vitenskaplege nivået nærare utdjupa. Når det gjeld retningslinjene for vurdering av dosentkompetanse frå 2007, er derimot kriteria for professorvurdering omtala slik:

«I den tradisjonelle professorkompetansen er det først og fremst beskrivende analytisk-reflekterende og teoretiserende som teller. Det er også dette utenfrablippet doktorgraden legger opp til – selv om det er gode eksempler på doktorgrader utviklet fra et praktisk (praksis-innenfra) ståsted.»

På den same måten presiserer UHR i sine retningslinjer for vurdering av søknader om opprykk til dosent at:

«Dosent er en forsker- og undervisningsstilling på samme nivå som professor, men på en annen faglig basis. Det grunnleggende kravet for å tilkjenne dosentkompetanse er omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på høyeste nivå rettet mot yrkesfeltet. [...] For dosenten vil utøverkompetansen være sentral, kombinert med kompetanse i å utvikle og håndtere komplekse yrkes- og profesjonsfelt, og også analyse- og refleksjonskompetanse (innenfrablippet).»

Så lenge det er lite tradisjonar for å vurdere kompetansekrav til denne stillingstypen, må ein diskutere kva «forsknings- og utviklingsarbeid på høyeste nivå» inneber, sameleis det som er kalla «innanfrå» og «utanfråblippet». Dette kan også handle om ulike kunnskapstypar i desse ulike karrierevegane.

Ulike innrettingar

Førsteamanuensis-professor-vegen er den mest utbreidde karrierevegen. Doktorgraden som er den vanlege inngangsporten til førsteamanuensis-kompetansen, er eit prov på at kandidaten har forskingskvalifikasjonar. Gjennom det «svennestykket» som eit doktorgradsarbeid

representerer, dokumenterer kandidaten at ho eller han meistrar forskingsverktøy. Forskingsvegen er ein spesialisert veg, med fordjuping på ofte avgrensa områder.

Ifølgje OECD (Frascati-manualen, 1992) vil forskning innebere «å skaffe til veie ny kunnskap om det underliggende grunnlaget for fenomenar eller observerbare fakta» (grunnforskning) eller «å skaffe til veie kunnskap [...] rettet mot praktiske mål eller anvendelser» (anvendt forskning), medan utviklingsarbeid skal «anvende (eng. «draw on») forskning [...] for å framstille nye materialar, produktar eller innretningar, eller å innføre nye eller vesentlig forbedrede prosessar, systemar eller tenester».

Dersom det er slik at utviklingsarbeid ikkje berre skal anvende forskingsresultat, men dra vekslar på og faktisk **utvikle** produkt, prosessar, system og tenester, kan det hende at vi her står overfor ulike vitskaplege sjangrar.

I 2005 snakkar OECD (Oslo-manualen) om innovasjon som ein syntese av forskings- og utviklingsarbeid, og beskriv eksperimentelt utviklingsarbeid som går ut over grunnforskning og anvendt forskning. Her er språkbruken meir i næringslivstermar. Produktutviklingskonsept kan innehalde både design, utvikling og testing og vidare forskning for å modifisere design eller tekniske funksjonar. Her blir forskning sett på som problemløysing. I ein innovasjonsprosess går ein attende til den kunnskap og erfaring ein har når problem oppstår for å finne nye løysingar eller samanhengar. Kunnskapsutvikling i ein slik kontekst er knytt til innovasjons- og iverksettingsprosessar.

Innrettinga på førstelektor-dosent-vegen representerer ei godkjenning av dei praktiske og prosess- og utviklingsorienterte kunnskapstypane som kjenneteiknar profesjonsutdanningane og deira yrkesfelt, der «kunnskap-i-handling» er eit mål (Schön, 1983; Polyani, 1983; Molander, 1986; Fuglestad, 1997). Desse kunnskapstypane er sidestilte med viten framskaffa gjennom tradisjonelle forskingstilnærmingar i lov av 1. april 2005 om universitet og høgsular. I § 1-3 heiter det m.a. at «*utdanningsinstitusjonene skal bygge på det fremste innen forskning, utviklingsarbeid og erfaringskunnskap*».

Det er rimeleg å forstå førsteamanuensis-professor-vegen som ei forskingsinnretting og eit vitskapleg grunnlag retta mot allmenne årsaksforklaringar, medan førstelektor-dosent-vegen er ein karriereveg med eit vidare forskingsomgrep med meir vekt på forståing av samanhengar, intervensjon og deltakande studieførarar, og med ei hovudinteresse i retning av pedagogisk og prosessretta utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.

Ei sidestilling av forskning og utviklingsarbeid (F og U) kan innebere ei sidestilling av to likeverdige vitskaplege sjangrar. Når det så er snakk om to likeverdige og sidestilte karriereveggar med det same kvalitetsnivå, må det også bli tydeleg korleis ulike kvalitetar skal kome til uttrykk. Skiljet mellom desse to karrierevegane er ikkje berre knytt til skiljet mellom forskning og utviklingsarbeid, men også til eit skilje mellom teoriutvikling og praksisutvikling. Eller uttrykt noko annleis: mellom akademiske vitskapstradisjonar og praksisretta FoU-arbeid. Utfordringa ligg i komplementariteten. Det er ikkje klare skilje mellom forskning og utviklingsarbeid, mellom teori og praksis eller mellom akademisk og praksisretta vitskapleg arbeid. Dei er storleikar som er gjensidig avhengige av kvarandre og som utfyller kvarandre.

Ulike kunnskapstypar

I høgskolane sine profesjonsutdanningar er praksisretta FoU-arbeid sentralt. Marheim Larsen m.fl. (2007) viser til at innan dei yrkesorienterte utdanningane har det blitt arbeidd med å identifisere og omgrepsfeste den særleine kunnskapen i det praktiske feltet. Uttrykka «erfæringsbasert kunnskap» eller «praktisk kunnskap» blir utvikla i ei anna type forskningsverksemd enn den forskning som er rådande i universitetstradisjonen. I filosofisk litteratur blir dette skiljet omtala m.a. som dei «tause kunnskapsformene» som særleg kjem til uttrykk ved yrkesutøving (Johannessen, 2000). Dette byggjer på den wittgensteinske inndeling i påstandskunnskap, fortrulegheitskunnskap og ferdigheitskunnskap. Handlingsdimensjonen i profesjonsutdanningane krev ikkje berre påstands- eller faktakunnskap, men også eit aktivitetmessig innslag med ferdigheiter, dømmekraft og vurdering ut frå skjønn.

Eikeland (2008) hevdar at yrkesutdanning og yrkespraksis er eit utforska felt. Han peikar på «praksis som grunnlag for FoU-arbeid», og hevdar at for å legitimere praksis må ein tenkje nytt om kunnskap og ulike kunnskapsformer. Dei kunnskapsformene som vil vere sentrale i praktisk retta profesjonsfag, er dei som ber i seg handling, utvikling og endring. Det er såleis nødvendig med eit kunnskapsomgrep som går utover den rådande kunnskapsoppfatninga innafor dei tradisjonelle forskingsomgrepa. I NIFU-step sin rapport om FoU i statlege høgskolar (Marheim Larsen og Kyvik, 2006), blir OECD-definisjonane tolka slik at det blir trekt eit skilje mellom forskning (= grunnforskning og anvendt forskning) og utviklingsarbeid. Dette står i motsetnad til den utfordringa Eikeland peikar på, nemleg å utvikle utviklingsarbeid som eigen vitskapleg sjanger, parallelt eller komplementært til forskning. Havnes (2008) viser til at

«OECD-definisjonen av utviklingsarbeid kan forstås som et uttrykk for et hierarkisk forhold mellom kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse, hvor kunnskap utvikles i noen sammenhenger, av noen og ut fra visse kriterier, for så å anvendes i andre sammenhenger. Når en tar en slik arbeidsdeling som utgangspunkt, så innebærer det at anvendelsesaspektet av kunnskap ivaretas av personer som med sannsynlighet har andre forventninger om gyldighet og relevans enn det som gjelder i en forskningsammenheng. Kriteriene som gjelder i forskning vil ikke nødvendigvis også gjelde i den praktiske anvendelseskonteksten»(s. 4–5).

Utfordringa er å byggje bru mellom vitskapleg kunnskap og kunnskapsbasert praksis, meiner Havnes. Vi vil snu dette litt, og seie at utfordringa også kan vere å utvikle trygg, praksisbasert kunnskap.

Opprykksordninga i dag

Når det gjeld opprykksordninga til førstelektor, rår det uvisse om korleis denne skal forståast samanlikna med karrierevegen fram mot ei stilling som førsteamanuensis. Det er mogeleg å identifisere to ytterpunkt i forståinga av denne ordninga. Det første er at opprykksordninga til førstelektor er eit oppsamlingslaup for å byggje opp kompetanse på undervisningspersonell ved utdanningsinstitusjonane som ikkje har gjennomført doktorgrad. Førstelektorordninga står i dette perspektivet som ein tryggingsveg for læraren og for utdanningsinstitusjonane til å sikre tilstrekkeleg kompetanse for å vere akkrediterte for utdanning på bachelor-

nivå. Dette synspunktet tilseier at dette er eit karrierelaup for dei som har lang fartstid i systemet, men at nye og unge høgskolelektorar bør sikte mot ein doktorgrad, og dermed mot stillingar som førsteamanuensis.

Det andre ytterpunktet handlar om å ta ordlyden i forskrifta og tilhøyrande rettleiing på alvor. Korkje forskrifta eller rettleiinga seier noko om at førstelektorlaupet berre skal vere innretta på personar som av ein eller annan grunn ikkje har kome med i eit ordinært doktorgradslaup. Snarare tvert om gir begge desse tekstane grunnlag for å hevde at det handlar om to kvalitativt sett ulike karrierelaup, jf. til dømes at rettleiinga opnar for at opprykk til førstelektor også kan byggje på organisert førstelektorkvalifisering, dvs. ei parallell kvalifisering med doktorgradsvegen. Om ordninga med opprykk til førstelektor skal ha noko mening som særeigen kvalifisering, må det kunne finnast skilnader mellom det som leier fram mot ei førstelektorstilling samanlikna med kvalifisering for doktorgrad.

I samband med denne vurderinga, er det verd å merke seg at ein kan sjå ei liknande utvikling i Storbritannia. Ikkje minst av omsyn til å kunne garantere høg kvalitet på innhaldet i utdanninga ved universiteta og høgskolane, blir det hevda at det er behov for å arbeide meir systematisk med utviklingsarbeid, og ikkje berre med forskning (Ramsden, 2009). Spørsmålet er om ei opprykksordning utan gradstildeling er tilstrekkeleg for den eine av kvalifiseringsvegane, om vi her skal ha å gjere med to jamstilte karrierevegar.

Forsknings- og utviklingsarbeid

Skilnadene i ordlyd mellom nr. 1 i §§ 1-4 og 1-5 i forskriftene gjev tolkingsmessige utfordringar. Ved begge kvalifiseringsvegane blir det kravd dokumentert innsats. Nivået for kvalitet og omfang skal vere tilsvarende i dei to retningane. Like fullt er det sagt i rettleiinga til forskrifta at dette ikkje skal innebere ei akademisering av førstelektorstillingane. Kva «akademisering» betyr her er uklart. Så lenge krava til kvalitet og nivå skal vere det same, må det dokumenterte arbeidet som skal leggje grunnlaget for tilsetjing som førstelektor også stå på trygg vitskapleg grunn.

Forskning skal gje ny kunnskap, som skal kunne generaliserast. Dei same forsknings- og generaliseringskrava kan ikkje gjerast gjeldande for utviklingsarbeid. Likevel skal utviklingsarbeid vere systematisk og nøyaktig, men utvikle ein annan type kunnskap. I utviklingsarbeid må ein også krevje grundig kjennskap til rådande kunnskapsfrontar innanfor det aktuelle fagfeltet og framstilling av dokumentasjon om det aktuelle fagfeltet sine teoriar, prinsipp, tradisjonar, vitskapleg argumentasjon og årsaks- og samanhengsforklaringar.

Utviklingsarbeid inneber noko meir enn berre å bruke kunnskap som er utvikla gjennom forskning. Ser ein på forskning som *teoriutvikling* og utviklingsarbeid som *praksisutvikling*, så står vi her overfor eit kategoriskilje. Praksisutvikling vil måtte skje i situasjonsbestemte kontekstar og innebere kollektive prosessar. Utviklingsarbeid har tradisjonelt vore ein «innanfrå-aktivitet», medan forskning ofte har vore å studere fenomen «frå utsida». Forskarens distanse og «nøytrale» stilling i høve til forskningsfeltet eller forskingsobjektet vil då måtte sidestilla med utviklarens nærleik til og deltaking i det feltet eller fellesskapet som er fokus for endringsprosessar. Kravet til systematikk og nøyaktigheit i observasjonar og tolkingar vil vere det same. Der den tradisjonelle forskaren ønskjer å trekkje logiske slutningar på tan-

keplanet, må utviklaren vise til overskridande praksis som får følgjer i eit praksisfelt, anten det er i ein yrkeskontekst eller ein utdanningskontekst. Utviklingsarbeid må vere samanhengsorientert, ikkje nødvendigvis orientert mot allmenne årsak-verknadsforhold.

Ut frå desse vurderingane tykkjest det vere rimeleg å seie at krava ved tilsetjing som førstelektor skal vere strenge når det gjeld å synleggjere det teoretiske grunnlaget og metodebruken i det aktuelle arbeidet gjennom skriftleg dokumentasjon.

Kvalifikasjonar for undervising og anna pedagogisk verksemd

Krava til særlege kvalifikasjonar innanfor undervising og anna pedagogisk verksemd er skjerpja for dei som søker opprykk til førstelektor. Det springande punktet blir då kva som kan reknast som spesielle kvalifikasjonar innanfor undervising og anna pedagogisk verksemd. I og med at grunnkravet skal vere det same for alle stillingane, må dette handle om noko anna enn grunnleggjande pedagogisk kompetanse.

Det tykkjest då ikkje vere urimeleg å leggje til grunn at måtar å oppfylle dette kravet på må vere dokumentert arbeid *ut over* det som tilhøyrer alle undervisingsstillingar, som t.d. utvikling av planar, nye undervisingsopplegg/-former og meir omfattande og systematisk evaluering av undervising. Likeins vil det ikkje vere urimeleg å leggje stor vekt på utvikling av læremateriell. Opplærings- og formidlingsarbeid frå andre samanhengar enn høgskoleutdanning må også kunne reknast med.

Når spesielle pedagogiske kvalifikasjonar (pkt. 3) skal tilleggast vekt, gjerne knytt opp til forskings- og utviklingsarbeid (pkt. 1), vil det avgjerande vere å kunne dokumentere at noko nytt er skapt eller at det er snakk om formidlingsevne og formidlingsmåtar som går ut over det vanlege.

Forslag om å etablere sentra for framifrå undervising som ein parallell til sentra for framifrå forskning kan forståast som eit incitament for å verdsetje undervisingsverksemda innan høgre utdanning (Lyckeutvalget, 2009; Stjernøutvalget, NOU 2008:3). Dette kan t.d. knytast til det faktum at den akademiseringa som i dag finn stad ved høgskolane, fører til eit så sterkt fokus på forskning at den pedagogiske verksemda kjem i «bakleksa». I dette bildet er det vi kan forstå Ramsden (2009) sine argument for å revurdere, omforme og styrke det pedagogiske arbeidet i høgre utdanning. Han byggjer også dette i stor grad på det vi alle ser i dag, at både studentgruppa og vilkåra har endra seg. Pedagogisk kvalitet krev nye pedagogiske tilnærmingar og, i langt større grad enn før, eit partnarskapssyn på studenten.

Dokumentasjon og formidling av forskings- og utviklingsarbeid

Dokumentasjonen som skal leggast til grunn for vurdering av førstelektorkompetanse, skal ha same omfang og nivå som ved vitenskapleg publisering. Målet, målgruppa og publiseringskanalane kan likevel vere annleis i og med at føremålet med desse arbeida er andre. Det er vanleg å leggje til grunn at forskning skal publiserast på ein måte som har andre forskarar som målgruppe, medan utviklingsarbeid i og for seg ikkje har same eksklusiviteten når det gjeld publisering.

Når kvaliteten i forskingsarbeidet blir målt i vitenskaplege publikasjonar i internasjonale tidsskrift og fora, vil kvaliteten på utviklingsarbeidet måtte finne sitt eige formidlingspråk

og formidlingsforum. Det kan sjølvsagt hende at utviklingsarbeid også kan formidlast i det vitskaplege språket, og vere ein del av dokumentasjonen av denne type endringsarbeid. Det kan likevel her tenkjast andre dokumentasjonsformer, både tekstlege eller i meir praktiske uttrykksformer. Her er det enno utfordringar med å utvikle kvalitetskriteria for overskriddande praksis eller endringsprosessar som fører til nye handlingsformer eller relasjonelle forhold.

I statusrapporten for kvalitetsreforma (St.meld. nr. 7 (2007–2008)) blir formidling omtala som universiteta og høgskolane si «tredje oppgåve» (ved sida av utdanning, forskning og utviklingsarbeid). Dette formidlingsansvaret er ein del av det *samfunnsoppdraget* institusjonane har. «Målgruppene for institusjonenes formidlingsvirksomhet er andre fagmiljø, kulturliv, arbeids- og næringsliv og allmennheten,» heiter det. Her skil ein mellom «forskerrettet», «brukerrettet» og «allmennrettet» formidling:

«Den forskerrettede formidlingen foregår i hovedsak gjennom vitenskapelige publiseringer og vitenskapelige konferanser. Den brukerrettede formidlingen er langt mer variert og omfatter for eksempel utarbeidelse av læremidler, utviklingsarbeid, formidling til forskere utenfor eget fagfelt, innovasjon, kommersialiseringsprosesser og direkte kontakt med brukere gjennom konferanser eller andre fora. Allmennrettet formidling består av formidling i mer tradisjonell forstand. Det kan for eksempel dreie seg om foredrag, innslag i media, kronikker og populærvitenskapelige artikler, utstillinger med mer» (kap. 6.3.1, vår utheving).

Institusjonane sitt ansvar for innovasjon og nyskaping i samarbeid med samfunns- og arbeidsliv blir her løfta fram. Det er heimla i universitets- og høgskolelova, jf. § 1-3 bokstav h.

I stortingsmeldinga blir utdanningsinstitusjonane oppfordra til å etablere eigne incentivstrukturar og meritteringsordningar for å ivareta oppgåver og mål som ikkje er omfatta av finansieringssystemet. Samtidig seier departementet at

«... departementet vil vurdere å endre forskningskomponenten i finansieringssystemet for å stimulere til utgivelse av lærebøker og andre akademiske arbeider som har et bredere publikum enn tradisjonelle vitenskapelige publikasjoner» (kap. 6.3.2).

Finansieringssystemet må omfatte utviklingsretta arbeid like så vel som vitskapleg publisering om det skal bli ei reell sidestilling mellom dei to karrierevegane. Skal førstelektor-dosent-vegen rettast mot den praktiske og prosessretta dimensjonen som ligg i profesjonsutdanningane og praksisfeltet, må omgrepet vitskapleg produksjon også utfordrast. I tillegg til den tekstlege eller skriftlege produksjon vi i dag er mest kjende med, må «prosessproduksjon» takast med. Resultatet eller verknaden av ein innsats eller ein samspeleprosess må då kunne verdsetjast. Siktemålet må vere å vidareutvikle profesjonsutdanning og profesjonsfaga med vekt på den praktiske interessa, for å bruke eit skjervheimsk omgrep.² Praktiske fag har ei interesse «i ikkje berre å finne ut korleis noko er, men å kunne gripa inn i det som hender, å kunne endra tinga sin gang,» seier han (Skjervheim, 1976, s. 226). Dette vil krevje kompetanse til å bygge på eksakt vitskapleg kunnskap, til å kunne forstå og handle i komplekse samanhengar og til å kunne påverke og utvikle praksis. Det er denne fleirfasetterte profesjonaliteten som kjenneteiknar den sidestilte karrierevegane.

På dette punktet kan det vere grunn til å tenkje over at mykje forskning av høg kvalitet og vid utbreiing, t.d. innanfor medisinsk klinikk og utøvd teknikk, eigentleg er evaluering av ulike arbeidsteknikkar og innsatsfaktorar meir enn utvikling av ny teoretisk kunnskap.

Praktiske følgjer for kvalifisering

Ut frå det som er nemnt ovanfor, er det rimeleg å leggje til grunn at personar som ønskjer å kvalifisere seg for pedagogisk arbeid i høgre utdanning, på eit tidleg tidspunkt bør velje om dei i det vesentlege vil gå eit vanleg doktorgradslaupe eller om dei alt tidleg vil gå eit meir praktisk retta pedagogisk og utviklingsretta karrierelaup. Det er ikkje ønskjeleg at førstelektorlaupet blir ei form for etterhandssikring for dei som av ein eller annan grunn ikkje fullfører ein doktorgrad. Det er også tvilsamt om dette vil vere i samsvar med dei krava som forskrifta stiller. Heilt uavhengig av dette, vil også den som arbeider mot ei førstelektorkvalifisering måtte arbeide meir med pedagogiske og utviklingsretta problemstillingar i si kvalifisering enn det som ein vanlegvis ventar av dei som går eit tradisjonelt førsteamanuensis-professor-laupe.

For å kunne stette dei krava til forskings- og utviklingsarbeid som forskrifta stiller til dei som vil inn i førstelektorstillingar, bør det stimulerast til deltaking i planlagde kvalifiseringslaupe. Ei utfordring er å utvikle og gjere tydeleg utviklingsarbeidets metodikk. Her kan Habibs artikkel i UNIPED nr. 2 (2008), *Om å veilede førstelektorkandidater*, vere eit bidrag. Habib har også introdusert *rike bilete*, eller *Soft System Methodology*, som ei vesentleg tilnærming ved det førstelektorprogrammet som Høgskolen i Oslo tilbyr (Habib, 2008).

Kvalifisering for førstelektor-dosent-vegen vil innebere utviklingsretta arbeid som i langt større grad er forankra i dei miljøa deltakarane høyrer til. «Svennestykket» her er å dokumentere utviklingsverksemd der ein nødvendigvis må bli forskar eller utviklar i eige miljø. Dette krev institusjonell forankring og støtte. Full sidestilling mellom dei to karrierevegane vil krevje at også førstelektorkvalifiseringa fører fram til ein akademisk grad tilsvarande doktorgraden. Her kan vi truleg lære mykje av erfaringane med *professional doctorate* som er gjort, ikkje minst i Storbritannia, men òg i Italia, Nederland og Australia.³ Her snakkar ein om to sidestilte grader *professional doctorate* og *research doctorate*. *Professional doctorate* er ei profesjonsretta retning, bygd opp med fokus på den praktiske innrettinga og interessefeltet som profesjonsutdanningane har på nivå med den vanlege forskingsdoktorgraden. Her er ikkje kravet forskning, men «*research-informed teaching in a scholarly manner*» (Ramsden, 2009; Boud og Lee, 2009). Ved fleire britiske universitet finst det karrierelaup for lærarar med roller som: University Teacher, Senior University Teacher og Professor. Dette kan truleg vere parallellar til våre lektor-førstelektor-dosent-stillingar, med vektlegging på pedagogisk verksemd av høg kvalitet.

Målet for eit *professional doctorate*-program er å integrere profesjons- og akademisk kunnskap: «*to find novel approaches to integrating professional and academic knowledge.*» Det er venta at kandidatane skal «*... make a contribution both to theory and practice in their field, and to develop professional practice by making a contribution to (professional) knowledge*» (<http://www.professionaldorates.com/explained.asp>). Dei fleste *professional doctorate*-programma er profesjonsspesifikke. Men dei programma som er retta inn mot utdanning (Professional

doctorate in Education – EdD) vil truleg kunne leggjast opp på tvers av profesjonsretningar, og dermed tilsvare dei førstelektorprogramma vi i dag har i Noreg.

Konklusjon

Dei to jamstilte, men ulike karrierevegane vi i dag har innan høgre utdanning, representerer to sider ved vitskapleg og pedagogisk verksemd som utfyller kvarandre. Skal høgre utdanning oppfylle sitt samfunnsmandat, dvs. produsere, utvikle og formidle kunnskap, må dei ulike oppgåvene få like mykje merksemd og plass. Dette vil verke inn på stillingstypar, oppgåvestrukturar og arbeidsfordeling. Det må få konsekvensar for kvalifiseringsvegane. Skiljelina mellom kvalifisering til førstelektor-dosent og til førsteamanuensis-professor handlar om ulikskapar ved kunnskapsforståing, pedagogisk innretting, fokusområde og dokumentasjon. Kravet til teoretisk forankring og systematikk i metodisk arbeid er det same for dei to karrierevegane, men forankringa, innrettingane, arbeidsmåtane og interessefeltet er ulike.

Skal dei to karrierevegane bli reelt sidestilte, er det nokre føresetnadar som må oppfyllest. Incentivsystem og meritteringsordningar må framstå som likeverdige. Den pedagogiske, praksis- og prosessretta førstelektorvegen må også føre fram til ein akademisk grad tilsvarande doktorgrad, men med anna innhald. Det utvida formidlingsomgrepet må ikkje berre bli uttrykt i kategoriseringar av sluttprodukta, men føre til at «prosessproduksjon» får jamgod utteljing med vitskapleg produksjon. Dette vil saman med den etablerte forskings-tradisjonen sikre at universitet og høgskolar både i form og innhald gjev utdanning på høgt vitskapleg nivå som er retta inn mot både praktisk og teoretisk verksemd. □

Litteratur

- Boud, David og Lee, Alison (2009): *Changing Practices of Doctoral Education*. New York: Routledge.
- Eikeland, Olav (2008): *Praksis som grunnlag for FoU-arbeid*. Foredrag ved Høgskolen i Akershus, 16. august 2008.
- Forskrift av 9. februar 2006 om opprykk og ansettelse i undervisnings- og forskerstillinger. <http://www.lovdato.no/for/sf/kd/kd-20060209-0129.html>.
- Fuglestad, Otto Laurits (1997): *Pedagogiske prosesser – empiri-teori-metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Habib, Laurence (2008): Om å veilede førstelektorkandidater. *UNIPED* nr. 2/2008.
- Habib, Laurence (ed) (2008): A method to the madness? *Developing SMAD (Soft System Methodology for Academic Development)* HiO-report 2008 nr. 20.
- Havnes, Anton (red.) (2008): *Utviklingsarbeid i profesjonsutdanninger. Prosjekterfaringer fra førstelektorprogrammet ved Høgskolen i Oslo*. HiO-rapport 2008 nr. 1.
- Johannessen, Kjell (2000): Kunnskapenes ulike artikkelasjonsmodi. En skisse av visse grunntrekk ved vårt tause grep på virkeligheten. *UNIPED*, nr. 3/2000.
- Lov av 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler. <http://www.lovdato.no/all/nl-20050401-015.html>.
- Lyckeutvalget (2009): Utredning om etablering av Sentre for fremragende utdanning (SFU). Innstilling frå Universitets- og høgskolerådet til Kunnskapsdepartementet, 15. juni 2009.
- Marheim Larsen, Ingvild og Kyvik, Svein (2006): *Tolv år etter høgskolereformen – en statusrapport om FoU i statlige høgskoler*. NIFU-step, rapport 7/2006.

- Marheim Larsen, Ingvild, Heggen, Kristin, Carlsten, Tone Cecilie og Karseth, Berit (2007): *Praksisrettet FoU? En undersøkelse av høgskolesektorens forsknings- og utviklingsarbeid innen helse- og sosialfag*. NIFU-step, rapport 25/2007.
- Molander, Bengt (1996): *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- NSD (2009): Database for statistikk om høgre utdanning. <http://dbh.nsd.uib.no> (avlesen 26.3.2009).
- NOU 2008:3. *Sett under ett – ny struktur for høyere utdanning*. (Stjernøutvalget).
- OECD (2002): Frascati Manual 2002. http://europa.eu.int/estrateref/ref/info/sdds/en/rd/rd_frascati_manual_2002.pdf.
- OECD (1995, 3. utg. 2005): Oslo Manual.
- Ramsden, Paul (2009): Speech to the Guardian Education Summit, 2 February 2009 (unpublished).
- Ramsden, Paul (2008): The Future of Higher Education. Teaching and the Student Experience. Report. University of Glasgow.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner – how professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith.
- Polanyi, Michael (1983): *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith Publisher Inc.
- Skjervheim, Hans (1976): Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Idé og Tanke.
- St.meld. nr. 16 (2001–2002): Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant. Tilråding frå Utdannings- og forskningsdepartementet av 22. mars 2002.
- St.meld. nr. 35 (2001–2002): Kvalitetsreformen. Om rekruttering til undervisnings- og forskerstillinger i universitets- og høyskolesektoren. Tilråding frå Utdannings- og forskningsdepartementet av 31. mai 2002.
- St.meld. nr. 7 (2007–2008): Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning. Tilråding frå Kunnskapsdepartementet av 30. november 2007.
- Tiwari, Rajnish (2008): *Defining Innovation*. Based on the Oslo Manual, 3rd edition, 2005. http://www.global-innovation.net/innovation/Innovation_Definitions.pdf. Hamburg Technology Institute.
- Universitets- og høyskolerådet: Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til dosent etter kompetanse (basert på forskrift, fastsett 20. juni 2007). http://www.uhr.no/documents/Endelig_versjon_veil_dosent.pdf.
- Universitets- og høyskolerådet: Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til professor etter kompetanse (basert på forskrift, fastsett 20. juni 2007). http://www.uhr.no/documents/Veiledende_retningslinjer_professoropptrykk.pdf.
- Universitets- og høyskolerådet: Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til førstelektor etter kompetanse (basert på forskrift, fastsett 9. februar 2006). http://www.uhr.no/documents/Endelig_versj_veiledn_forstelektoropptrykk.pdf.
- Universitets- og høyskolerådet: Veiledning for deg som vil søke opprykk til førstelektor (basert på forskrift, fastsett 9. februar 2006). http://www.uhr.no/documents/Endelig_versjon_sjekl_forstelektor.pdf.

Notar

- 1 Forskrift av 9. februar 2006 om opprykk og ansettelse i undervisnings- og forskerstillinger.
- 2 Skjervheim (1976) drøftar skiljet mellom fag med ei teoretisk interesse og fag med ei praktisk interesse.
- 3 I Storbritannia er det 11 regionar som tilbyr professional doctorate-program, i Australia 1, Italia 1 og Nederland 1.