

Yngve Troye Nordkvelle

Fra førstelektor til profesjonsdoktorgrad

En studie av den norske debatten om
profesjonsdoktorgrad i lys av erfaringer fra
Storbritannia, Australia og USA

Internrapport nr. 1 2024

Seksjon for universitets- og høskolepedagogikk og kvalitet



Utgivelsessted: Elverum

© Forfatteren/Høgskolen i Innlandet, 2024

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for høgskolens syn.

Internrapport for seksjon for universitets- og høgskolepedagogikk og kvalitet nr. 1 2024

ISBN online utgave: 978-82-8380-504-8

ISSN:

Sammendrag

Denne rapporten diskuterer utviklingen av stillingen som førstelektor, som var en arv fra Universitetet i Oslo. Kapittel 1 sporer historien til stillingen som førstelektor fra dens oppstart på 1950-tallet, gjennom en kort framgangsrik periode, til dens nedgang og gjenoppblomstring med reformen i 1994. Doktorgraden fikk gradvis økt status og overskygget karriereveien for lektorer i høyere utdanning. Selv om det ble gjort forsøk på å innføre en profesjonell doktorgrad for førstelektorer på 2000-tallet, ble ideen gjentatte ganger avvist. Rapporten diskuterer to alternativer for ansatte for å ta doktorgrader basert på organisasjonenes og industriens behov, men evalueringer antyder at disse alternativene mangler klar teori og konkret forståelse. Derfor er det behov for å utrede profesjonsdoktorgraden for førstelektorer nærmere

Kapittel 2 fokuserer på forekomsten av den profesjonelle doktorgraden i den angloamerikanske utdanningsverdenen. Denne graden ble opprettet for å håndtere de tradisjonelle doktorgradens begrensninger og for å lette kompetanseutvikling, med vekt på problemløsning i arbeidslivet og sosialt liv. Til tross for 'akademisk drift', forblir den profesjonelle doktorgraden populær i flere land, inkludert USA og Storbritannia. Denne graden tar sikte på å utvikle utøvere, ikke bare forskere, som kan innovere og forbedre arbeidsplassene sine.

Kapittel 3 skisserer en vei til å lage en slik doktorgrad på egen kjøll.

Emneord: førstelektor, karriereveier, profesjonsdoktorgrad, akademisk drift

Oppdragsgiver: Høgskolen I Innlandet

Abstract

From senior lecturer to professional doctorate

A study of the Norwegian debate on professional doctorates in the light of experiences from the UK, Australia and the USA

This report discusses the evolution of the senior lecturer position and the PhD degree, primarily at the University of Oslo. Part 1 traces the history of the senior lecturer role from its inception in the 1950s, through a brief prosperous period, to its decline and resurgence with the 1994 reform. The PhD degree gradually gained status and outshone the teaching-focused senior lecturer role. Although attempts were made to introduce a professional doctorate for senior lecturers in the previous two decades, the idea was repeatedly rejected. The report discusses two alternatives for employees to pursue PhDs based on their organisations' needs, but evaluations suggest these options lack clear theory and concrete understanding. Therefore, this report tries to provide good arguments for a professional doctorate.

Part 2 focuses on the professional doctorate's prevalence in the Anglo-American educational world. This degree was established to address the traditional PhD's limitations and to facilitate skill development, emphasizing problem-solving in the workplace and social life. Despite the 'academic drift,' the professional doctorate remains popular in several countries, including the USA and the UK. This degree aims to develop practitioners, not just researchers, who can innovate and improve their workplaces.

Keywords: senior lecturers, careerpath, academic drift, professional doctorate

Financed by: Inland Norway University of Applied Sciences

Forord

Etter 33 år i tjeneste for Oppland distriktshøgskole, Høgskolen i Lillehammer og så Høgskolen i Innlandet, fikk jeg for vårsemesteret 2023 for første og eneste gang tildelt forskningssemester. Halvparten av tida ble tilbragt ved Middlesex University i London, Storbritannia, ved deres senter for læring på arbeidsplassen. Jeg er stor takk skyldig til professor Carol Costley som generøst tilbød meg bruk av sin arbeidsplass og sørget for at jeg kunne bruke alle funksjonaliteter som en ansatt ved Middlesex trenger for å gjøre sine gjerninger. I løpet av oppholdet fikk jeg være med på viktige diskusjoner i fagmiljøet og deltatt på deres konferanse «8th International Conference on Professional & Practice Based Doctorates» avholdt med «UK Council for Graduate Studies».

Min interesse for fagfeltet oppsto da jeg var vitenskapelig assistent ved Universitetet i Oslo på slutten av 1980-tallet og kjente på hvordan kolleger skilte seg ad i betydningen av å interessere seg primært for forskning eller undervisning. Mitt studium var «Sosialpedagogikk» der jeg arbeidet på et oppdragsprosjekt finansiert av NORAD, men lærerne ved studiet var delt i to blokker. Den ene var opptatt av å videreutvikle krevende undervisningsformer som prosjektorganisering og problemorientert undervisning. Den andre gruppen var gått lei av studentsentrering og ville bruke mer tid til egen forskning. To av dem publiserte en artikkel der spørsmålet var hvorfor visse kolleger kunne komme og levere sine forelesninger og få strålende vurderinger av studenter etterpå. Selv skjøttet de sine veiledningsgrupper, personlige veiledningsoppgaver, planlegging, evalueringsprosesser og tilbakemeldinger med moderlig teft. Den kritikken studentene kom opp med, tilfalt dem.

Slike paradokser ansporet meg til å jobbe mer med universitetspedagogiske spørsmål. En viktig inspirasjonskilde var min veileder Per Lauvås, som inkluderte meg i den kretsen som drev universitetspedagogisk opplæring ved Universitetet i Oslo. Da jeg fikk forskningsstipend fra Norges Allmennvitenskapelige Forskningsråd, tok jeg stipendet med meg til Oppland Distriktshøgskole, og fikk jobb som 1.amanuensis i pedagogikk fra 1992. Som førsteamanuensis fikk jeg ansvaret for høgskoledidaktisk reformarbeid. Grunnfaget i pedagogikk skulle legges om til fjernundervist fag på grunn av de olympiske leker, og det ble mitt lodd å lede dette arbeidet. Dette studiet eksisterer fortsatt i 2024, selv om undervisningsteknologiene har endret seg vesentlig underveis. På 1990-tallet ble fjernundervisning en viktig forskningsgren, og i 1999, da høgskolen ikke fikk rekruttert en professor for det tildelte professoratet fra departementet, rykket jeg opp med et kvalifiseringsstipend for å publisere tilstrekkelig relevant materiale for en professorstilling. I mellomtiden etablerte Høgskolen i Lillehammer et senter for mediepedagogikk og sammen med gode kolleger, Geir Haugsbakk og Yvonne Fritze, og en rekke andre fikk vi i gang mye forskning på området.

I 1997 ble jeg oppnevnt til leder for studiekvalitetsutvalget ved høgskolen, og noe av det første man gjorde var å knytte til seg min veileder, nå professor i universitetspedagogikk, Per Lauvås i en professor 2 stilling. Han ledet en seminarrekke over flere år. I 2004 ble det etablert et emne i høgskolepedagogikk i samarbeid med Høgskolene i Gjøvik og Hedmark. Jeg ble den ansvarlige læreren for dette fra HiL sin side. Fra 2007 og til 2014 var jeg i 20% stilling ved Universitets- og høgskolerådet for å redigere tidsskriftet Uniped. I 2007 utredet jeg spørsmålet om et felles førstelektorprogram for høgskolene. HiL etablerte et eget program i 2010, og med meg som leder. Etter fusjonen i 2017 ble dette adoptert av Høgskolen i Innlandet, og jeg tok en oppgave som leder for seksjonen for universitets- og høgskolepedagogikk i 2018. I denne sammenheng fikk jeg utvikle programmet og også publisert forskning på førstelektorkvalifisering. Denne rapporten er ett av resultatene av det forskningsterminen ga meg rom for å skrive.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	5
Innholdsfortegnelse	6
1.1 «Den lange og svingete veien» - tanker om førstelektoren i stillingsstrukturen i norsk høyere utdanning og forestillingen om et norsk program for profesjonell doktorgrad	8
1.2. Bakgrunn for studien	8
1.2 P.hd.-en som gullstandard i UH-sektorens kompetansestruktur	9
1.2.1 Undervisning og andre institutttoppgaver	10
1.2.2 “..opp fra asken”	12
1.2.3 Forslaget om profesjonsdoktorgrad	12
1.2.4 Profesjonsdoktorgradens avvisning	14
1.2.5 Kritikken mot førstelektorens beskrivelse utdypes	15
1.2.6 Er dagens ph.d. tilstrekkelig vid for en profesjonsdoktorgrad?	17
1.2.7 Førstelektorkompetansen og “den forskende profesjonsutøver»	19
1.2.8 Konklusjon: “Forskeren hadde seiret over læreren...” består	22
2. Profesjonsdoktorgraden i den anglo-amerikanske samfunnskontekst	23
2.1 Profesjonsdoktorgraden som anerkjent grad	23
2.1.1 Hvorfor ble det laget en profesjonsdoktorgrad?	23
2.1.2 Kunnskaps sosiologiske synspunkt på relasjoner mellom kunnskapsformer .	24
2.1.3 Storbritannias profesjonelle doktorgrad	25
2.1.4 Den nord-amerikanske graden	28
2.1.5 Den profesjonelle doktorgraden i Australia	29
2.1.6 Hvilke andre land har profesjonsdoktorgrader?	30
2.2 Hvilken innflytelse og virkning har profesjonsdoktorgraden i den anglo-amerikanske kulturkrets?	30
2.2.1 Nomenklaturspørsmålet – status og hierarki	31
2.2.2 Argumenter for å se førstelektorkvalifisering og et profesjonsdoktorgradprogram som forenlige	33
2.2.3 Konklusjon: En profesjonsdoktorgrad er vidt akseptert og anerkjent	35
3. Kan akademias håndverksfag gjøres til doktorgrad?	37
3.1 Akademia og “snilenes kamp”	37
3.1.1 Karriereutsikter for universitets- og høgskolelektorer	37
3.1.2 Riss til en konverteringsprosess	38
3.1.3 Hvilke ting kan de siste 40 års erfaring med profesjonsdoktorgrader i den anglo-amerikanske konteksten lære oss?	40
3.1.4 Konkrete forslag	41
3.1.5 Forskriftsendring I 2024	44
3.2 Konklusjon	44
Litteraturliste	46
Vedlegg	51
Kronikk i Forskerforum med Stig Eriksen og Katja Hakel 1.8.2023	51
Innfør profesjonsdoktorgrad!	51
Innlegg Khrono publisert 2.12.23	54
NORCAMs blinde flekk	54

Innlegg i Forskerforum publisert 7.5.2024	56
Kompetanseforvirring og akademisering	56

1.1 «Den lange og svingete veien» - tanker om førstelektoren i stillingsstrukturen i norsk høyere utdanning og forestillingen om et norsk program for profesjonell doktorgrad.

1.2. Bakgrunn for studien

Stillingsbetegnelsen førstelektor oppstod ved Universitetet i Oslo som et resultat av et utvalgsarbeid ledet av professor og historiker Sverre Steen i 1950. I mellomkrigstiden og umiddelbart etter krigen var antall universitetslektorer vokst, og som gruppe ønsket de, sammen en rekke andre grupper å få seg en karriereutvikling. Betegnelsen førstelektor ble så stilt til utsikt. I 1969 anerkjente KUF som departement at førstelektorstillingen var en ordinær stilling som opprykksmulighet for universitetslektorer uten PhD. Det er få opplysninger å finne om hvor mange som fikk tittelen førstelektor ved UiO. Et nøktern anslag for UiO sin del pr 1981 er om lag 200 (Nordkvelle, 2024), og for UiB var antallet om lag 78. Antall førstelektorer ved universitetsinstitusjonene i Trondheim og Tromsø samt de vitenskapelige høgskolene er ukjente. Hernesutvalget tok opp tanken om at førstestilling for undervisere var en god løsning for institusjonen, og dette ble realisert gjennom Stortingsmelding 40, og Rundskriv F-35 1995 fra departementet. Med Forskriften fra 2006 ble dosenttittelen fastlagt som toppstilling for førstelektorer og en foreløpig og endelig fastsetting av kriterier. Et problem med kriteriene fastsatt i forskriften, og de veiledningene UHR har laget for å beskrive stillingen som førstelektor – og for opprykk til dosent – er at de forstås som uklare og at tolkningsmulighetene er mange. Det har ifølge toneangivende utredninger som Mld.St. 16 (2016-2017), Underdalutvalgets utredning (Underdal m.fl. 2018) og UHR sin utredning ledet av Anne Husebekk (Husebekk et.al. 2021) ført til vilkårlighet i vurderinger av søkere, usikkerhet og uforutsigbarhet for søkerne. Hensikten med denne studien er å gi en bredere bakgrunn for hvorfor veien til å bli førstelektor av mange oppleves i seg selv som «lang og svingete» og hvorvidt et løft i form av et profesjonsorientert doktorgradsprogram kan gjøre veien både kortere og mer rettlinjet.

En undersøkelse av Hakel, Eriksen og Nordkvelle (2023) bekrefter at vilkårlighet i vurderinger kan skyldes stort tolkningsmonn både for søkere og vurderingskomiteer. Et klart funn er at søkerne og vurderingskomiteene først og fremst forholder seg til forskriftens formuleringer om jamføring med PhD-graden, og at dokumentasjon som skiller seg ad fra anerkjente sjangre for PhD-graden til dels neglisjeres eller gis en overfladisk vurdering av komiteene. Søkerne synes også å være tvilrådige med hensyn til utforming, vektlegging og beskrivelse av egen kompetanse.

Da Universitets- og høgskolerådet laget veiledninger til forskriften om opprykk til førstelektor, risset de opp et faglig landskap som var annerledes enn en PhD-grad slik den var beskrevet fram til 2006. Flere aktører førte tanken videre og foreslo at kravet til stillingstittelen mest var å likne med en profesjonsdoktorgrad som man har i den anglo-amerikanske universitetsverden. Som denne

rapporten vil vise, har tanken om å omdanne førstelektorstillingen til et forløp som skal gå gjennom en profesjonsdoktorgrad versert i flere utvalg om stillingsstruktur og kvalifisering i vår sektor. Flere av dem har spurt etter en nærmere analyse av hva det eventuelt ville bety. Denne rapporten er et forsøk på å gjøre et slikt alternativ klarere.

1.2 P.hd.-en som gullstandard i UH-sektorens kompetansestruktur

Den første doktorgraden ble tildelt ved Bologna-universitetet i 1219 og i 1479 ble doktorgraden innført ved det nystartede København Universitet. I 1817 ble den første avhandlingen disputert ved det nyopprettede Christian Fredriks Universitet i Christiania. I 1824 laget det norske universitetet sin grad dr.philos. I forrige århundre vokste antallet fagspesifikke doktorgrader (dr.theol, dr.juris osv.) som alle ble samlet til en grad i 2003 som tittel etter fullført doktorgradsopplæring, som ph.d, og dr.philos – som er en ikke-veiledet doktorgrad ble bevart. I Norge ble doktorgraden vurdert til å være en grunnleggende kompetanse ved 1960-tallets start, og ved Norsk teknisk-naturvitenskapelige universitet ble det første program for opplæring til doktorgraden opprettet i 1973. Ved Universitetet i Oslo opprettet det matematisk naturvitenskapelige fakultet et doktorgradsprogram for realister i 1975, - under stor motstand fra øvrige fakultet. I løpet av det påfølgende ti-året hadde alle fakulteter imidlertid planlagt eller startet egne program. De andre universitetene fulgte etter.

Doktorgradens avhandling og format har variert stort over århundrene. Carl von Linné sin avhandling avlagt ved det nederlandske og i ettertid lite aktede universitetet i Harderwijk var på beskjedne 13 sider og laget i løpet av et åtte dagers opphold (Hamilton, 2003). Også i våre tider kan variasjonen være stor. For tre svenske avhandlinger i pedagogikk-faget fant Hamilton at antall sider varierte mellom 158-285 sider, antall referanser varierte fra 158-387, og antall fotnoter varierte mellom 15 og 613 (2003). Globalt er det registrert 5316 institusjoner som tilbyr doktorgradsstudier (Taylor, 2020), hvorav USA har nærmere tusen. Ifølge tall fra 137 land, er det nærmere 2,9 millioner doktorgradsstudenter innrullert pr. 2017 og både Kina og USA er de største doktorgradsprodusenter med 12% av studentene hver.

Universitetshistorikere viser til at det var de humanistiske fag som var opphavet til den moderne filosofiske doktorgraden i Europa, og at studiet av originale tekster i et seminar av lærde professorer og lærende studenter skapte den undrende og reflekterende konteksten for kritisk tenkning som forsøkte å rive seg løs fra dogmer (Rospigliosi & Burner, 2019). Det eksisterte doktorgrader som ble skrevet med hensikt om å vise skribentenes lærdom, men det å finne ny kunnskap var ikke den primære hensikt. Dette var det nye med «den moderne doktorgraden». Forskerseminaret oppstod ved Universitetet i Göttingen der tekstanalysen, ble komplettert med kontekstuell analyse og komparasjon som metode (Clark, 1989, 2006). Den Göttingen-utdannede pioneren Wilhelm von Humboldt ble prøyssisk utdanningsminister og la den ideologiske grunnen for at høyere læresteder skulle drive både forskning og undervisning. Doktorgraden som ble tildelt studenter ved Berlin-universitetet etter etableringen i 1810, krevde at de kunne framvise original tenkning og kreativitet i sin behandling av akademisk kunnskap, med en kjerne i kritisk tenkning. Gjennom sin bror, Alexander, appliserte han filologiens regler for tenkning på de naturvitenskapelige fagene som gradvis ble invitert inn i universitetene. Naturvitenskapelig studenter lærte fag gjennom seminarer med den kritiske tenkningens regler. Her lærte de å dele opp problemer til forskbare enheter, som ga støtet til spesialisering, og analogt med hermeneutisk tenkning ble helheten ivaretatt i forskerfellesskapet. Filologenes strev med å autentifisere, korrigere og identifisere mening i tekster ble den tankemessige krybbe for naturvitenskapens trakting etter ny kunnskap. Gradvis ble universitetets mål å søke ny

kunnskap og spre den. Tysk universitetsliv fikk en kraftig oppblomstring og det Humboldtske universitet ble en global inspirasjonskilde.

I USA ble den tyske PhD-en adoptert som modell i de nye universitetene som kom til utover på 1800-tallet. Den tyske innflytelsen på dannelsen av de amerikanske universitetsstrukturene var formidabel. På 1890-tallet var en femdel av alle universitetsstudenter i Tyskland fra USA. Alle 8 professorer ved Johns Hopkins University i Baltimore som ble etablert i 1876, hadde doktorgraden fra tyske universitet. Undervisningsformen ble kalt «seminarisch» og kjente amerikanske akademikere som John Dewey fikk sin akademiske oppdragelse i dette klimaet. (Han avla sin doktorgrad med en avhandling om Hegels dialektikk ved Johns Hopkins universitet i 1884 – en avhandling som er tapt). I likhet med den tyske doktorgraden måtte doktorander vise originalitet og demonstrere en evne til å gjennomføre en forskningsprosess, som så ble estimert gjennom en vurdering for publisering. Å «ha» en doktorgrad ble et ønsket kompetansenivå for ansettelse ved de mest prestisjetunge institusjonene. I England var motstanden mot graden sterk. Oxford og Cambridge forvaltet en akademisk kultur som i stor grad var humanistisk og kulturorientert. Den første verdenskrigen ble for mange universitetsfolk et vitnesbyrd om hvordan teknologi og industri burde prioriteres, og den første doktorgraden ble tildelt ved Oxford i 1919 også som en avtaker av den tyske tradisjonen (Simpson, 1983). Denne doktorgradstradisjonen var i stor grad preget av at kandidaten arbeidet ensomt, og doktorgraden var det Hamilton, Lindblad og Wernerson kaller «et livsprosjekt» (2003).

I Sverige ble den amerikanske PhD-modellen lagt til grunn for en «mester-svenn» ordning som stimulerte til rask gjennomføring, som førte med seg at deltakerne ble «forskarstuderande», fikk et antall kurs som ble obligatoriske eller frivillige, man fikk tilordnet veileder, og måtte skrive en avhandling av en viss størrelse (80-100 svenske kreditpoeng). Det norske rektorutvalget for universiteter og vitenskapelige høyskoler utredet spørsmålet om den norske doktorgraden og behovet for revisjon i en innstilling i 1967 (se nedenfor). Utredningen uttrykte at man hadde mye å lære av svenskenes ordninger. Utredningen var kritisk til at kriterier for kvalitet var vage og i praksis overlatt til faglige tradisjoner i de respektive fag, men realiseringen av en doktorgrad som liknet den svenske eller amerikanske kom seinere. Den nord-amerikanske PhD- modellen for den formaliserte doktorgraden med en opplæringskomponent, tildelt veileder og klare tidsrammer for gjennomføring ble antatt i løpet av 1970-årene (Vislie, 2003) og som ble gitt nasjonale rammer i 1993, men med dedikerte betegnelser for de ulike fagområdene graden ble avlagt innenfor. Etter 10 år ble nye bestemmelser om samordning til en felles tittel, PhD, gjort. Selv om Dr.Philos. graden ble beholdt som en ikke veiledet doktorgrad, var dens posisjon sterk som et sjangerforbilde. Kyvik & Thune (2015) kunne vise at den norske PhD-avhandlingen var mer krevende enn de aller fleste man sammenliknet med.

1.2.1 Undervisning og andre instituttoppgaver

Da UiO gjorde sitt vedtak om at doktorgraden skulle være den fremste byggesteinen for en karriere som professor i 1960, vakte dette en bekymring for at andre oppgaver enn forskning ville bli forsømt. Særlig «.... undervisning og andre instituttoppgaver» - ble nevnt i et brev forfattet av det akademiske kollegium til departementet. Disse oppgavene ble ivaretatt av den delen av personalet, hovedsakelig universitetslektorer, som ikke var i stillinger med stor forskningsandel. Universitetslektorstillingen ble en fast stillingsgruppe ved UiO i 1937 (Nilsen, 2005). Opprykk til førstelektor ble foreslått som mulighet til universitetslektorene etter Steenkomiteen sitt forslag fra 1950 og her kan vi se at de to karriereveiene begynner å ta form. I 1955 ble ordningen med at doktorgraden ga opprykk til førstestillinger for amanuenser og lektorer innført. Før dette var det kun individuell kompetanse mellom meriterte søkere som gjaldt, og det var instituttbestyreren som vurderte søkerne. Mens amanuenser tjente dårligere, men hadde utsikt til kvalifisering i kraft av sin "kombinerte status", ble lektorenes lønnsfastsettelse avgjort av ansiennitet. I 1960 ble så doktorgraden koblet til

førsteamanuensistittelen. Nær ti år seinere, i 1969, anerkjente KUF stillingstypen førstelektor på allment grunnlag. Det er imidlertid ikke mulig å finne ut hvor mange som fikk tittelen, f.eks gjennom Universitetet i Oslo sine årsmeldinger.

Universitetet hadde brukt universitetslektorstillingen på ulike måter gjennom historien. På 1800-tallet ble universitetslektoren brukt som en supplerende stilling til professoren, og på et tidspunkt ble universitetslektorene omgjort til professorer. Dosentstillingen ble innført om lag 1890 som en assistent-stilling, og senere med mer omfattende oppdrag. På 1930-tallet ble lektorstillingen gjeninnført for å møte økt rekruttering med erfarne lærere. Selv om gruppen i 1962 talte hele 162 ansatte, ble gruppen lite slagkraftig i egen forstand, og universitet ønsket etter hvert å prioritere 1.amanuenser med doktorgrad og ambisjoner om professorat. Sivert Langholm skrev i sitt kapittel om universitetslektorene i festskriftet til professor Per Maurseth til hans 70-årsdag ved NTNU en erindring med undertittelen «..i universitetslektorenes tid». Maurseth hadde vært førstelektor ved Historisk Institutt siden 1971, og Langholm skildret universitetslektorenes arbeid med faglig utvikling av sin undervisning. Langholm framhevet at i de interne diskusjonene ble begreper som «egenutdanning», «faglig fornyelse», «følge med i faget» forstått som faglig og vitenskapelig arbeid ved HF-fakultetet ved UiO. Det var også diskutert hvorvidt «forskningsplikt – eller -rett» og «undervisningsplikt» var dekkende begrep. En motsetning mellom «forskningsplikt» og «trykningsplikt» ble risset opp. Forkjempere for en undervisningsbasert førstelektorstilling hevdet at den vitenskapelig sjanger kunne omfatte «..i skriftlige, stensilerte eller trykte framstillinger, eller muntlig i seminarer eller andre diskusjonsfora» (etter Langholm, 2002, s. 365.). Han hevdet også at «..når en taler med tidligere historiestudenter, er det ofte disse gamle universitetslektorene de først og fremst husker fra sitt studium.» (s. 371). Imidlertid var det sterk indre strid mellom humanistenes og matematisk-naturvitenskapelig tilsatte universitetslektorer. De sistnevnte ville først og fremst vinne tid til mer forskning i konvensjonell forstand. I interne dragkamper vant denne gruppen over humanistenes mer undervisningsorienterte tilnærming. Universitetshistoriker Fredrik Thue sier det slik: : «Forskeren hadde seiret over læreren...» (Thue, 2014, s.689).

Rektormøtet for universitetene og de vitenskapelige høgskolene laget en utredning om den norske doktorgraden som ble publisert i 1967. Den inneholdt en bred gjennomgang av den norske graden i forhold til en rekke utenlandske og ytret et viktig poeng i denne sammenheng. De viste forståelse for at profesjonsutdanningene kunne ha god bruk for dyktige praktikere som hadde kunnskaper personer med doktorgrad vanskelig kunne ha skaffet seg gjennom teoretiske studier. De skrev:

«I visse praktiske fag som er representert f.eks. ved NLH og NTH er praktisk erfaring og innsikt dokumentert i praksis et så vesentlig kvalifikasjonskrav ved siden av vitenskapelig produksjon at doktorgrad ikke bør gjøres utslagsgivende, og kravet om doktorgrad ikke bør gjøres absolutt» (Rektorutvalget, 1967, s.26).

Her nevnes ikke hvorvidt denne praktiske kunnen hadde noen plass ved universitetene, selv om for eksempel Universitetet i Oslo på denne tiden hadde omtrent 180 universitetslektorer uten doktorgraden. UiO gjorde i sine årsmeldinger i denne perioden ingen forskjell mellom stillingstyper i «Mellomstillingene». Ifølge Thue og Helsvig (2011) var det så mange som 650 universitetslektorer var ansatt på 1970-tallet. Et forsiktig anslag er en tredel av dem var førstelektorer, altså nærmere 220. Ved Universitetet i Bergen var det i 1981 ansatt 78 førstelektorer og 107 universitetslektorer¹.

¹ Flere arkivstudier trengs for å skilne mellom gruppene. Da DBH-statistikken kunne vise til kun 16 førstelektorer i Norge pr 1995, er det forunderlig at antallet ved universitetene kunne ha svunnet så raskt hen på 15 år. Bergen hadde alene 78 førstelektorer, og et forsiktig estimat for UiO skulle tilsi om lag 200. I tillegg hadde ALH/NTH og UiT et antall, og de vitenskapelige høgskolene (NLH, NVH, HHS) likeså.

1.2.2 “..opp fra asken”

Hernesutvalget (Hernes, 1988) foreslo å beholde førstelektorstillingen definert som en undervisningsstilling. Siden 1993 ble den gjort allmenn for høyere utdanning med 25% tid til faglig utvikling og gitt et reglement i 1995 (Kyvik og Olsen, 2010). St.meld. nr 35 (2001-2002) «Kvalitetsreformen. Om rekruttering til undervisnings- og forskerstillinger i universitets- og høyskolesektoren» ble forslaget om en opprykksstilling for førstelektorer fremmet, og den ble så innført i 2006.

De vitenskapelige høyskolene for veterinærutdanning, sivilagronom, siviløkonomer og sivilingeniører, og seinere ingeniørutdanninger, lærerutdanninger og sykepleierutdanninger fulgte etter og sist ute var distriktshøyskolene, som et stykke på vei fikk overta universitetenes stillingsstruktur. De hadde til dels avvikende kriteriesett for å kunne få opprykk til førsteamanuensis og førstelektor, med en samordningsprosess som fikk et foreløpig slutt punkt i 2006 med forskriften.

«Undervisning og andre institutt oppgaver» er i internasjonal forskningslitteratur gjerne beskrevet som det arbeidet som utføres av «the academic artisans» (Brew, m.fl. 2017). De som utfører dette arbeidet, både med og uten doktorgrad, behandles relativt respektløst eller settes til oppgaver der de får minimal tid til karriereutvikling. Det er deres «fravær av forskning» som gjerne fører til at de tilordnes en delvis usynlighet. Enda mindre synlig blir akademikere som arbeider på time- eller deltidsbasis. Et voksende system av tilsyn, evalueringer og rapporteringer fører til at finansiering og belønning etter produksjonsmål antar nye former. Den «kombinerte» Humboldtske modellen erstattes gradvis av en polarisert arbeidsfordeling, som ytrer seg ved at administrasjonen øker, antall fast ansatte som driver forskning alene øker, mens antall som kun underviser også øker (Locke, 2014, 2016, i Brew m.fl. 2017). Ansatte i kombinerte stillinger, men som publiserer lite, skyves over i rene undervisningsstillinger, som en straff for at de ikke benytter tiden sin på en måte som er tellbart og prestisjegivende hos ledelsen. I internasjonal forskning er dette karakterisert som utslag av «akademisk drift», kanskje best illustrert gjennom Cubans framstilling av hvordan forskerne trumfet lærerne ved Stanford University gjennom de første 100 år av den kanskje mest prestisjetunge amerikanske institusjonen (Cuban, 1999).

To ting ble med andre ord fastsatt med reformen på tidlig 1990-tallet. Førstelektoren, som hadde en vagt definert posisjon ved universitetene og de vitenskapelige høyskolene, ble nå klarere posisjonert. For noen av stillingsinnehaverne ved de etablerte institusjonene innebar det at de mistet retten til like mye tid for faglig utvikling som førsteamanuenser – altså opp mot 50%. For andre grupper betydde det at 25% FoU-tid var en økning av tiden. Stillingen ble nå aktualisert for en stor gruppe høyskolelektorer i lærerutdanning, sykepleie, ingeniørfag og for en rekke allmenfaglig tilsatte i disiplinene i distriktshøyskolene.

1.2.3 Forslaget om profesjonsdoktorgrad

I et brev til KD datert 21.1.2009 skrev rektorene ved Høyskolene i Oslo og Bergen at regelverket for førstelektoropprykk og –stilling var upresise og vanskelige å praktisere. De ba om en gjennomgang av erfaringene med stillingen og «...i lys av internasjonale utviklingstrekk med hensyn til professional doctorates» (sitert etter Kyvik og Olsen 2010). Et utvalg nedsatt av UHR sitt råd for helse- og sosialstudier i 2009: «Veier til førstestilling. Notatet fra et utvalg nedsatt av NRHS 2009», ledet av Anne Marie Støkken, argumenterer at usikkerhet og vilkårlighet ved bedømmelser som en årsak til å finne alternative veier til førstestillingskompetanse, selv om usikkerheten ved bedømmelse av PhD

også er betydelig. Utvalget pekte på at en analyse av søkere til førstelektorstillinger innenfor fagrådets område (Heggen mfl., 2008) viste seg å ha samme karakteristika som deltakere på profesjonsdoktorater i Storbritannia, ifølge en undersøkelse av Lorraine Ellis (2007). De reiser først og fremst problemstillinger knyttet til kunnskapsformer som en viktig årsak til å gjøre en distinksjon mellom et forskningsbegrep som handler om fenomener som utredes innenfor en PhD-kontekst og det som handler om utvikling av praksis i profesjonene det utdannes til. Notatet tar også opp at dette inkluderer utdanningsvirksomheten ved lærestedene som profesjonell aktivitet særegen for universitet- og høgskoler.

Utvalget fremmet fire valgbare muligheter for framtidig utvikling av karriereveier som tar førstelektorveien i vare:

- a) To parallelle løp med ulikt fokus på oppgaver, og dels med hensyn til innretning av dokumentasjon og metodiske perspektiver og med ulike grads- og stillingsbetegnelser – slik regelverket er i dag, altså en videreføring av nåværende PhD og førstelektorordning
- b) Førstelektorordningen erstattes av en yrkesrettet eller arbeidslivsrettet doktorgrad. Det er vanskelig å finne en helt dekkende betegnelse, men den vil kunne representere en blanding av profesjonsdoktorgrad og nærings-PhD.
- c) Ett løp, en felles grads- og stillingsbetegnelse for en forskerutdanning.
- d) Et kombinert løp, der det er ulike tematiske fokus, dels også ulike former for dokumentasjon og metodiske perspektiver. Felles overordnet gradsbetegnelse som uttrykk for kvalifikasjonsnivå, med suffikser som tydeliggjør ulikheter i innretning og karrierevalg. (Veier til førstestilling, 2009, s.46).

Utvalget kommenterte de ulike alternativene utførlig. Alternativ a) vil forutsette en betydelig opprustning av førstelektorprogram og stipendordninger som gir anledning til reelle tidsrammer for kvalifiseringsarbeid. Alternativ b) innebærer at man lager et løp analogt med næringsPhD myntet på både UH-tilknyttede og praktikere i de profesjonene man utdanner til (slik professional doctorates i Storbritannia mellom andre gjør). Alternativ c) forutsetter at NOKUT og andre aktører utvider rammene for PhD-graden mht tid, dokumentasjonsformer, temaer og problemstillinger, samt form og innhold i avhandlingen. Siste alternativ d) beskrives som en jamføring med stipendprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid, der kvalifiseringen resulterer i en PhD med sektor eller profesjonsbetegnelse.

I 2010 laget daværende høgskolerektorer Egil Eide (Høgskolen Stord/Haugesund) og Jørgen Amdam (Høgskolen i Volda) et notat adressert til UHR med et liknende ærend (Eide og Amdam, 2010). En førstelektorutdanning parallelt med PhD beskrives her som en analog doktorgrad med den engelske «Doctor of Education» og «...som i nivå er sidestilt med tradisjonell PhD-utdanning, men som har fokus på utviklingsarbeid og tilhørende teoretiske og metodiske krav.» (s.2). I notatet viser rektorene til den britiske diskursen om behovet for et alternativ til den «tradisjonelle doktorgraden» og hvordan profesjonsdoktorgraden innfrir krav fra en kunnskapsbasert profesjonsdominert verden med stadig sterkere trekk av det framtidsforskere og analytikere betegner som Modus 2 -betingelser for kunnskapsproduksjon og forvaltning. Begrepet om Modus 2 – og 1 henspiller på et konsept utviklet av Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schartzman, Peter Scott og Martin Trow i 1994 (Gibbons m.fl., 1994). Mens modus 1-viten er av typen som forsakes fram i universiteter og høgskoler ved sine skrivebord og laboratorier, introduseres Modus 2 som en form for 'new production of knowledge'. Her anerkjennes at andre institusjoner og organisasjoner utenfor academia i stor grad driver med forskning og innovasjon som ikke alltid skrives inn som viten på de formler og formater man dokumenterer Modus-1-forskning med. Denne kunnskapsutviklingen er like interessant for samfunnsutviklingen, er ofte drevet fram av profesjoner og yrkesutøvere i hverdagens gjerninger, og uten tilstrekkelig interesse fra academia. Tradisjonelle doktorgradsstudier er i denne

sammenheng beskrevet slik av Philip Altbach: «The doctoral curriculum and the philosophy of doctoral education is mainly in the hands of professors who are in general insulated from the job market.» (2004). Rektorene hevder at profesjonsutdanningene især har behov for den kompetansen profesjonsbaserte doktorgrader bygger på, en Modus 2-type viten - der utvikling av profesjonens praksis står øverst på prioriteringslisten.

1.2.4 Profesjonsdoktorgradens avvisning

I 2012 ble et nytt utvalg opprettet av UHR og ledet av Nina K. Vøllestad ferdig med en utredning om samme tematikk. Tittelen var megetsigende: «Én ph.d.-grad for fremtidens behov? Kunnskap, ferdigheter, generell kompetanse». Her foreslås det at førstelektorkvalifisering *ikke* formuleres som en alternativ doktorgrad, men at gjeldende regler omformes slik at de kvalifiseringsprosesser en aspirerende førstelektor følger kan innpasses samme regler. Utvalget foreslo en rekke nødvendige grep som må tas innenfor den gang gjeldende regler for å gi tilgang til en ph.d. tittel for de som aspirerer til en praksisbasert kvalifisering.

Vøllestadutvalgets konklusjon om å ikke etablere en profesjonsdoktorgrad bygger på en oppfatning om at det er «...uklart hva slags teoretiske og metodiske krav som hører til utviklingsarbeid» (s.16). Det andre ankepunktet er at profesjonsdoktoratene primært er myntet på profesjonsutøvere med praksiserfaring og som arbeider utenfor academia. Et viktig tema reist av utvalget kommer fram i dette sitatet:

Det er store forskjeller i forskningstradisjonene innen ulike fagfelt, for eksempel kan innfallsvinkelen være praksisorientert eller teoretisk. Et spørsmål som likevel ikke er godt nok belyst, er om kjernen i "forskende profesjonsutøvelse" (som i likhet med utviklingsarbeid har sin tilhørende teori og metodikk), skulle være mindre vitenskapelig enn annen forskning. Er den "andre forskningen" mindre original, metodisk solid, etterprøvbart eller relevant? Dette er noen av kvalitetskriteriene for alle former for forskning og utviklingsarbeid, men ingen av innspillene utdyper dette i tilstrekkelig grad.

Utvalget peker på at sjangerbredden og ytringsformer innen ulike fagkulturer er vid og raust akseptert, og i grunnen er så imøtekommende at det vil kunne gi rom for de kjennetegnene på dokumenterende sjangre en førstelektorstilling beskrives gjennom. De nedtoner mulige motsetninger gjennom å karakterisere dem som *kulturforskjeller*: «Ulikhetene mellom fagområder og profesjoner som lenge har funnet seg godt til rette innenfor dagens ph.d.-ordning, og de nyere, som skal finne sin plass, dreier seg kanskje mest om kulturforskjeller». De bygger dette på et historisk resonnement om at PhD-ene innen medisinske fag var svært praksisbasert, men likevel er akseptert som PhD. De konkluderer: «De nye profesjonene som er uten slike akademiske tradisjoner i Norge, som sykepleie og lærerutdanning, må på en annen måte kjempe for sin egenart og prestisje i tredje syklus». For å komme dit bør kvalifikasjonsrammeverket og UHR sine retningslinjer, ifølge utvalget, modifieres. De peker på at med inkorporeringen av det kunstneriske stipendprogrammet – og med nærings-PhD var behovet allerede der for å gjøre semantiske tilpasninger. Komiteen hevder at:

Det er videre nødvendig at UH-sektoren i fellesskap tar et ansvar for at det eksisterer/opprettes doktorgradsprogrammer som fyller behovene til så vel samfunnet som til fagene/profesjonene og institusjonene. Det er også institusjonenes ansvar å ha kompetansehevingstiltak for de ansatte som et doktorgradsløp ikke er aktuelt for. Det er viktig å dra nytte av og utvikle videre andre former for kunnskap og kompetanse som det kan være behov for, men som ikke nødvendigvis hører hjemme i tredje syklus.

Utvalget mener at dagens praksis allerede er slik at temaet for forskningsprosjekt i PhD kan ha «nær tilknytning til profesjon, yrkesliv og praksisfelt.» Man hevder at regelverket har et handlingsrom som er modent for utforskning. I utvalgsrapporten er det gjort en sammenliknende presentasjon av PhD-prosjekt og utviklingsprosjekt beskrevet i førstelektorprogram. Dette er ført fram til en argumentasjon om at de to sjangrene kan ligge så tett på hverandre at en mindre modifisering av reglementet vil være tilstrekkelig. Man kan påstå at utvalget mener at forskjellen mellom de to kunnskapsformene i Modus 1 og Modus 2 ikke er så stor at de er umulige å håndtere innenfor en og samme doktorgrad-paraply.

I deres analyse av de tilgjengelige førstelektorprogrammene (i 2011) vises det til hva hvilke særmerker førstelektorenes søknadsgrunnlag har. Analysen har to foki: a) utviklingsarbeid og dets vitenskapelige status og b) profileringsdokumentene.

For a) heter det at «Pedagogisk utviklingsarbeid kan betraktes som selve omdreiningspunktet i førstelektorprogrammene». Arbeid med endringsprosesser, utprøving av ny praksis og utvikling av ny kunnskap anføres som kjernen i pedagogisk utviklingsarbeid. Utvalget jamfører pedagogisk utviklingsarbeid med innovasjon: endringer i prosesser for produksjon, organisering og utøvelse av praksis som er bragt til veie gjennom eksperimentelle tilnærminger. I høyere utdanning settes dette mer eller mindre synonymt med at studenter oppnår bedre resultater. I analysen hevdes at det er vanskelig «...å svare på om det er noe som gjør prosjektene til vitenskapelige arbeider. På samme tid er det ikke noe ved tema eller tilnærming som utelukker at et vitenskapelig grunnlag er mulig» (s.35).

For b) drøftes ikke profileringsdokumentet som en vitenskapelig sjanger. Den observerte variasjonen var stor på lengde og dybde. Intensjonen med profileringsdokumentet er at det skal «...tydeliggjøre at deres spesielle utøverkompetanse har direkte verdi for utvikling av utdanningstilbud og undervisning» (s.36). Noen av de profileringsdokumentene utvalget analyserte hadde karakter av å svare til PhD-ens «kappe» mens andre var mer beskrivende.

Tilstanden for førstelektorprogrammene summerte utvalget opp slik:

- De er ikke en formaliserte utdanning
- Krever yrkespraksis og dokumentasjon på FoU som opptaksgrunnlag
- Legger vekt på FoU med vekt på U
- Tillater fler og mer åpne dokumentasjonsformer
- Ingen offentlig publisert avhandling
- Ingen formalisert disputasordning

Nokså umiddelbart etter Vøllestadutvalgets arbeid gjorde Universitets- og høgskolerådet en revisjon av sin veileder for PhD-graden slik at dokumentasjonsformene ble åpnet for de ytringsformer førstelektorkandidater gjerne bruker.

1.2.5 Kritikken mot førstelektorens beskrivelse utdypes

I Mld.St. 16 (2016-17) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» tematiseres usikkerheten ved hvordan førstelektorstillingen kan beskrives slik:

At forskriften ikke stiller tydelige minstekrav til pedagogisk basiskompetanse for ansettelse i faste, kombinerte stillinger, og at det ikke stilles krav om dokumentert progresjon mellom nivåene, kan gjøre det lite motiverende å øke utdanningskompetansen. Det kan oppleves som mer rasjonelt og faglig motiverende å øke forskningskompetansen fordi det er nødvendig for å avansere til en høyere stilling. Forskriften kan også gjøre det mer krevende for

bedømmingskomiteer å legge avgjørende vekt på utdanningskompetansen ved rangering av søkere. (s.73)

I et utvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet ledet av Professor Arild Underdal foreslår man uten særlige reservasjoner at man kan innføre en «profesjonsdoktorgrad» for å sørge for karriereveien til toppstillingen. Her heter det:

Den kompetansen som profesjonsrettet undervisnings- og FoU-kompetanse representerer for de tradisjonelle profesjonsutdanningene, er på tilsvarende måte viktig for å sikre høy relevans for utøvelsen av de aktuelle yrkene. Dette vil innebære en vektlegging av kobling mellom forskning, profesjonsrettet kunnskap og pedagogisk utviklingsarbeid som er rettet inn mot yrkesfeltet og den utdanningsvirksomheten som skal produsere kandidater for dette yrkesfeltet. Et slikt PhD-løp vil kunne sikre både den vitenskapelige standarden, og samtidig sikre viktig nærhet til yrkesfeltet. Dosent-stigen foreslås faset ut, og erstattet med et PhD-løp innrettet mot profesjonsfag som grunnlag for karrierevei i professor-stigen eller i FL-stigen. (Underdal, m.fl. 2018, s.23-24)

Høringsrundene² viste at mange av instansene var lite stemt for å lage en profesjonsdoktorgrad. Fire høringsuttalelser var sterkt i favør av å lage en profesjonsdoktorgrad for denne faggruppen. Også høringsinstanser som endte med å gi tommelen ned argumenterte for at spørsmålet måtte utredes nærmere. Argumentene som føres fram mot en profesjonsdoktorgrad faller i hovedsak i tre grupper: a) En er tilfreds med dagens PhD, og b) PhD-en gir rom for profesjonsrettede doktorgrader i sin nåværende utforming (og her nevnes Nærings-PhD og Offentlig-PhDen som eksempler) og c) profesjonsdoktorgrad er lite kjent og i liten grad anerkjent internasjonalt. Et strategisk argument som kommer i tillegg, var at enda en doktorgradstype ville forvirre og muligens forkleine statusen til PhD-en. De tre største universitetene unnlot å kommentere profesjonsgraden. Høringsuttalelsene preges først og fremst av at sektoren ikke kjenner utforming og utbredelse av profesjonsdoktorgrader, og Norges Forskningsråds svar er kanskje mest illustrerende for den uvitenhet som råder i sektoren.

I neste innsats for å klargjøre stillingsstrukturen ble et utvalg satt ned av UHR der Akademiet for unge forskere var med sammen med Forskerforbundet og komiteen for kjønnsbalanse og mangfold i forskning, ledet av Professor Anne Husebekk. Husebekkutvalgets tolket høringsuttalelsene ganske tendensiøst. Innstillingen deres sier at: «Vi mener erfaringene så langt med en felles ph.d.-grad fungerer godt på tvers av fagområder og ser ingen grunn til å foreslå en egen doktorgrad for profesjonsfagene.» Den fortsetter: «Den norske felles ph.d.-graden er godt egnet som en allmenn inngang til et felles faglig nivå i et stillingssystem som skal romme en stor bredde av aktiviteter, fag og profesjonsområder.» (s.27). Denne konklusjonen står seg dårlig mot funn av Kyvik og Olsen (2012) der det stikk motsatte er tydelig.

I høringsrunden fremmet Forskerforbundet et forslag om en «lektorgrad» ut fra denne argumentasjonen:

Den alternative veien til førstekompetanse innen undervisning og profesjonsfaglig utviklingsarbeid må derfor beholdes, men tydeliggjøres som en karrierevei for personer som er rekruttert inn i undervisningen uten doktorgrad. Da bør muligheten til faglig kvalifisering innen profesjonsutvikling og utbygging av utdanningskvalitet styrkes og foredles. Lektorene bør slik sett kunne kvalifisere seg til førstelektor gjennom et bedre organisert kvalifiseringsprogram, en «lektorgrad». (Forskerforbundets høringsuttalelse, s.4).

² <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-forslag-fra-utvalg-om-endring-i-stillingsstrukturen/id2601501/?expand=horingsvar&lastvisited=undefined>

Denne graden blir foreslått som en uavhengig grad uten tilknytning til PhD.

1.2.6 Er dagens ph.d. tilstrekkelig vid for en profesjonsdoktorgrad?

Vøllestadutvalget pekte på at ordningen med næringsorientert PhD kunne være et synlig alternativ til den ordinære PhD-en utført ved de akademiske institusjonene. Ordningen ble innført i 2008 med Norges Forskningsråd som administrator og var et fem-årig forsøksprosjekt. Det ble evaluert etter fire år og rapporten publisert i 2013 (Piro m.fl. 2013). Siden få prosjekter var ferdigstilt (7 av 142 innvilgede prosjekter) er det få konsise påstander i rapporten om hvordan ordningen falt ut. Rapporten peker på en rekke problemer som at bedriftene hadde varierende forutsetninger for å være verter for stipendiater, men at de fleste hadde gode arbeidsvilkår. Forskjellen mellom bedrifter med tradisjoner for FoU og ikke var påtakelig. Stipendiatene verdsatte analytisk og metodemessig kompetanse de fikk tilført via den akademiske opplæringen, og næringslivet hadde sterk interesse i å utvikle ordningen fordi kontakten med academia ble opplevd som givende.

I 2018 var antall prosjekter økt til 415 i henhold til årsrapporten fra NFR for dette året³. I årsrapporten konkluderes det: «Nærings-ph.d.-prosjektene har bidratt til økt verdiskapning i bedriftene gjennom blant annet nye/forbedrede produkter og tjenester og utvikling av patenter». Videre heter det at «Nærings-ph.d.-ordningen bidrar til økt forskningsinnsats og økt langsiktig kompetansebygging i næringslivet».

Offentlig sektor PhD ble satt i gang som en komplementær ordning til næringsPhD-en og fikk sin oppstart i 2014, bygd på erfaringene fra denne. Hensikten fra myndighetenes side var å:

Offentlig sektor-ph.d. (OFFPHD) skal bidra til økt forskningsinnsats i offentlige virksomheter, økt forskerrekruttering i offentlig sektor og økt samspill mellom academia og offentlig sektor.

Forskningsrådet skal stimulere til økt forsknings- og innovasjonsaktivitet i offentlig sektor og tilbyr støtte til gjennomføring av doktorgradsprosjekter. Doktorgradsprosjektet skal bygge kunnskap som er relevant og anvendbar for offentlige aktører og deres brukere. Prosjektet skal også framskaffe kunnskap innenfor områder der kunnskaps- og innovasjonsbehovene er store og støtte opp under virksomhetens FoU- og innovasjonsstrategi.⁴

Høgskoler er ikke tillatt å søke for egne ansatte, slik at førstelektorkandidater er avskåret fra deltakelse. Ifølge Utdanningsforbundet hadde skoleverket 16 prosjekter finansiert gjennom ordningen i 2021⁵.

Prøitz og Wittek (2020) har gjort en vurdering av hvorvidt denne praksisrettingen av PhD-er har falt gunstig ut i forhold til «profesjonsrettede PhD-grader» for utdanningsfeltet i Norden. Sverige etablerte en ordning for ansatte i skoleverket som ble finansiert av både myndighetene, universitetene og lokale skolemyndigheter. På grunn av dårlig økonomi ble prosjektet av kort varighet, men de fleste deltakerne fikk fullført sine grader. Det danske initiativet var myntet på lærerutdannere i det regionale høgskolesystemet, og skulle ansettes ved begge institusjoner i

³ https://www.forskningsradet.no/contentassets/20560ba5c5e34a7d8d2db4a35a8ad0a3/programrapport-2018_naringsphd.pdf

⁴ <https://www.forskningsradet.no/utlysninger/2019/offentlig-sektor-ph.d.--doktorgradsprosjekt-i-offentlig-virksomhet/>

⁵ <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2021/offentlig-sektor-ph.d.--en-mulighet-for-larere-med-mastergrad/>

doktorgradsperioden. Det tredje eksemplet er etableringen av en norsk «Forskerskole» for lærerutdannere i regionale høgskoler ledet fra universitetsmiljøer. Ingen av programmene de studerte gjorde presise avklaringer av hva «praksisrettet» eller «profesjonsrettet» besto av, slik at det var vanskelig å skille en konvensjonell PhD fra en praksisbasert PhD. Forskerne tolker sine funn slik at doktorgradskandidater som startet hadde en motivasjon for å være kontekstuell tro mot en Modus 2-konsepsjon, mens underveis dreide form og innhold på forskningsarbeidet i retning av en Modus 1-konsepsjon. Deres frustrasjoner var knyttet til at spennet mellom praksis-kulturer og akademiske strukturer var for stort, og at PhD-miljøene ikke ga nok aksept eller rom for utvikling på deres praksis-premisser. De møtte få forbilder eller rammetekster for hvordan praksisrettet FoU ville se ut, mens Modus 1-formatet var allestedsnærværende. Alternativet var altså meget svakt innrammet, og Prøitz og Wittek etterspør et langt sterkere engasjement for å gi begrepene om profesjons eller praksisbasert forskning et klart innhold: «We believe that a public discourse around these areas is of high importance. We cannot leave it up to the novice candidates to deal with their role as boundary crossers between practice and theory» (Prøitz & Wittek, 2020, s.575). De som arbeider med forskning i dette grenselandet trenger både klare begreper og presise beskrivelser av hvordan alternativ profesjonsrettet PhD skal bygge kunnskap og et samlende forum for å utvikle dette, for eksempel i dedikerte forskerskoler. Undersøkelsen svekker altså Vøllestadutvalgets argument om at mer «profesjonsretting» av PhD-vil kunne ivareta Modus 2-perspektivet.

En evaluering av ordningen «Offentlig PhD» finner vi i rapporten «En fot i begge leire hadde vært ypperlig» av Mausethagen (m.fl. 2021). Rapporten tar imidlertid bare for seg hvordan ordningen har virket i forhold til utdanningsfeltet. Her er det ikke primært lærerutdannere, men ansatte i skoleverket som er rekruttert. Kandidatene, veilederne og arbeidsgiverne er intervjuet i tillegg til analyser av prosjektskisser fra kandidatene. De spenninger som er skissert i foregående studie følges videre her: de tradisjonelle PhD-strukturene og deres evne til å ta i vare mangfold og fleksibilitet i praksis- og profesjonsbaserte tilganger til kunnskapsutvikling. Rapporten bruker også motsetningsforhold mellom Modus 1 og 2 som analytisk kategori for de to tradisjonene som møtes. Erfaringene fra svenske og danske forsøk med tilsvarende ordninger pekte entydig på at gravitasjonen fra praksisbaserte studier til å «bli en «ekte» akademisk doktorand og forsker» var meget sterk. Tendensen til å søke seg arbeid i universitetet etter doktorgraden var sterk i begge tilfellene. Hovedfokus i denne studien er på nokså ferske og norske kandidater. Selv er de, i likhet med sine veiledere og arbeidsgivere fornøyde med prosessen. De opplever imidlertid at de PhD-programeieende institusjonene opererer med administrative ordninger som gjør tilknytning til en annen arbeidsgiver vanskelig, i tillegg til at Norges Forskningsråds rutiner i seg selv kan virke ugjennomtrengelige. Det støtteapparatet som etableres rundt kandidatene er uklare, og samarbeidet mellom PhD-eier og arbeidsgivere virker tilfeldig. Kandidatene som evner å sosialiseres raskt til UH-institusjonens koder og væremåter vinner på det, men lojalitet til arbeidsgiver og pliktarbeidet setter begrensninger for tilknytningen. Det kan synes som at kandidater evner å inspirere kolleger og eget kollegium til å bli mer FoU-interessert. Arbeidsgiverne, de lokale skolemyndigheter er likevel noe famlende med hensyn til hvilke stillinger de vil gi ferdige doktorander.

Det er nå dannet et nettverk for «lærerstipendiater» innen dette «Offentlig sektor-ph.d.ordning» (OFFPHD) med akronymet NATPRONET⁶. Av deres webside kan vi lese et formål om «NATPRONET ønsker å knytte kandidater, arbeidsgivere og gradsgivende institusjoner sammen i profesjonsrettet forsknings- og utviklingsaktivitet forankret i skolens praksis.»

Fekjær, Prøitz og Mausethagen (2022) utdyper noen av funnene fra ovenstående rapport som viser at Vøllestadutvalgets oppfordring om å «...kjempe for sin egenart og prestisje i tredje syklus» på mange måter pågår for læreryrkets del på sin vei til doktorgrad gjennom offentlig PhD. Det er fortsatt et åpent spørsmål om den gravitering til modus-1-innretning på forskningen er like sterk som den er skissert i især Prøitz og Wittek's artikkel (2020). I teksten vises det til enkelte utsagn som peker i

⁶ <https://www.ntnu.no/natpronet/natpronet>

retning av at relevansen og konteksten for den lokale skole holdes ved like. Likevel er budskapet hovedsakelig at de strukturelle rammene ikke er vesentlig endret fra sistnevntes beskrivelser.

1.2.7 Førstelektorkompetansen og «den forskende profesjonsutøver»

Vøllestadutvalget gjorde en grundig utlegning av sakskomplekset rundt førstelektorkvalifikasjonen, men ytret at de var usikre på «den forskende profesjonsutøver» var for noe og hvordan metode og kvalitet ble ytret i den sammenheng. Kritikken føres videre av Prøitz og Wittek (2020), men deres kritiske spørsmål ble rettet mot at regelverk og veiledninger manglet utdyping av hva «profesjonsretting» og «praksisbasert» FoU kunne bety for ulike initiativ fra myndighetenes side. UHR har i sine veiledninger og retningslinjer et noe mer utviklet vokabular på dette området, men disse tekstene må også leses sammen med forskriften fordi kommunikasjonen er ikke entydig.

Hvorvidt det å være en lærer i høyere utdanning kan sies å utgjøre en profesjon er avhengig av hvor strengt begrepet defineres. Utdanning, yrkestittel og tilknytning til interesseorganisasjon er viktige kriterier i henhold til profesjonssosiologien, og i boka «Profesjonshistorier» inkluderte forfatterne 20 ulike profesjoner, deriblant «universitetslærerne» (Slagstad & Messel, 2014). Utvalgene ledet av Underdal og Husebekk har behandlet en større gruppe av forskere og personale med utpregede støttefunksjoner i en mangfoldig UH-sektor. Universitets- og høyskolelektorer utgjør en gruppe som ikke har noen egen felles utdanningsbakgrunn utover den generelle mastergraden/hovedfaget. De er også medlemmer av en lang rekke fagforeninger i sektoren, hvorav kun to var positive til en profesjonsdoktorgrad i høringsrunden til Underdalutvalget, nemlig NITO og Utdanningsforbundet. Om man knytter profesjonsbetegnelsen til de som er ansatt innenfor Undervisnings- og forskningskategorien, ekskluderer man mange som har formidlingsoppgaver som hovedfunksjon. I en vid forstand er det likevel rimelig å beskrive ansatte i UH-sektoren med hovedsakelig formidlingsoppgaver som en profesjon. I den forstand er formidlingen, enten den foregår i formelle eller uformelle utdanningsforløp virksomheten som er det fremste kjennetegnet på profesjonen. Det foregår en debatt med varierende styrke om begreper som lærer eller underviser er dekkende og identitetsskapende⁷.

Vøllestadutvalgets utsagn om usikkerhet rundt hva den litt utydelige profesjonen eventuelt skulle gjøre for å kunne forske på sin egen yrkesutøvelse viser at «undervisning og andre instituttoppgaver» ikke oppfattes som homogene oppgaver. I NIFUs tidsbruksundersøkelse skilles det mellom følgende kategorier:

- Undervisning ved egen institusjon
 - Faglig veiledning av mastergrads- og/eller doktorgradsstudenter
 - Forskning og utviklingsarbeid (FoU)
 - Administrasjon
 - Museumsvirksomhet
 - Kunstnerisk virksomhet
 - Formidling
 - Annet, herunder profesjonell yrkesutøvelse

Veiledning på lavere nivå enn Masternivå, regnes i denne studien som undervisning. (Wendt, m.fl. 2021). Å forske på egen profesjonsutførelse kan da i enkel forstand sies å primært være å undersøke hvordan oppgavene utføres og hvordan den eventuelt kan forbedres eller belyses kritisk. Siden de

⁷ <https://www.forskerforum.no/hvorfor-jeg-ikke-er-laerer/>

fleste førstelektorstillingene tradisjonelt retter seg inn mot profesjonsutdanninger som sykepleie, lærer, sosialt arbeid og liknende, er forskning på egen undervisning også koblet til hvordan profesjonen utvikles og hvordan feltet påvirkes av ny teknologi, arbeidsbetingelser, lovverk og samfunnsutvikling. Profesjonen eller arbeidsliv man utdanner for er også inkludert i dette. Det er med andre ord tilknytninger til yrket: slik det utføres i det sivile samfunn og slik man utdanner personer til å bli kompetent yrkesutøver. Denne tosidigheten kommer klart fram i UHR sine veiledninger til førstelektorstillingen.

Den uttalte usikkerheten omkring hva dette går ut på gjenspeiles også i en undersøkelse som tar for seg hvordan søkere til førstelektorstatus beskriver sin egen forskende profesjonsutøvelse og hvordan vurderingskomiteer vurderer dem. Usikkerheten kan kanskje spores til at tekstene som beskriver førstelektorstillingen i forskriften fastsatt av departement, og i Universitets- og høgskolerådets veiledning og retningslinje peker i litt ulike retninger (Hakel, Eriksen og Nordkvelle (2023)). Undersøkelsens fokus er hvordan søkere og vurderingskomiteer tolker og anvender dem i sitt arbeid. Der forskriften som første punkt holder fram sammenlikningen med en PhD og dens nivå og omfang som sammenlikningsgrunnlag, blir dette premisset ledende for vurderingskommisjoners arbeid med vurdering. I undersøkelsen er det ikke sett på hvordan kriterie nr. 2 om kunstnerisk utviklingsarbeid utlegges og tolkes. Det tredje kriteriet om «Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt» er ikke utdypet på noen måte. Følgelig kan den forstås som at en FoU-innsats som svarer til kriterie 1 ikke betinger en dokumentasjon på kriterie nr 3, like lite som til kriterie 2 om kunstnerisk utviklingsarbeid. I praksis vurderer komiteer det slik at kriterie 1 og 3 ses i en viss sammenheng. Spesielle kvalifikasjoner kommer noen ganger til uttrykk i form av sjangre som konvensjonelt passer inn i et PhD-løp: fagfellevurderte artikler og forskningsrapporter. Arbeider som bærer mange likhetstrekk med denne yringsformen er den komiteer vurderer først og fremst.

I ovennevnte undersøkelse underbygges det at denne forskriften i stor grad reflekterer en tendens mot det som betegnes som «Modus-1» forskning, mens UHR sine to dokumenter «Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad» og «Veiledning for deg som vil søke opprykk til førstelektor» overveiende kritter opp et annet felt som vil ha flere likhetstrekk med «Modus-2» -FoU.

«Veiledning for deg som vil søke opprykk til førstelektor» (UHR, 2007) gjentar at arbeidet som må dokumenteres må i sum utgjøre like mange årsverk som en PhD-grad. UHR utdyper at et FoU arbeid som er utført i sektoren eller i det felt ansatte utdanner studenter til vil kunne bli av denne varighet, og antyder at dette krever «omfattende samarbeidsrelasjoner, andre institusjonelle og administrative utfordringer» enn det en PhD-kandidat avkreves. Derved skapes en aksept for at utviklingsarbeid kan dokumenteres på andre vis enn PhD-ens tradisjonelle sjangre.

Her presiseres også hva kriterie 3 i paragraf 1-5 betyr: «At kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet tillegges særlig vekt, innebærer også særlige krav til dokumentasjon og refleksjon innenfor dette feltet». Dette kravet kommenteres også i «Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad». Her skriver UHR at spesielle kvalifikasjoner må «peke ut over det allmenne kravet til dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse» og at noe av dokumentasjonen søkere bruker som underlag for kriteriet om omfang av FoU-arbeid kan brukes som dokumentasjon av spesielle kvalifikasjoner, dersom FoU-arbeidet har «... fornyelse og vurdering av pedagogisk virksomhet som formål». Tekster eksemplifiserer at de «.....kan knyttes til bruk av faglig utviklingsarbeid i undervisningsmessig/ pedagogisk sammenheng, gjennom planlegging, ledelse og veiledning/ gjennomføring av undervisningsopplegg» (s.3). «Veiledende retningslinjer» framhever at når spesielle kvalifikasjoner skal tillegges stor vekt, bør søkeren være nøye med å dokumentere på tydelig vis. Teksten hevder at et profileringsdokument med læringshistorie og pedagogisk refleksjon kan gjøre nytten for dette formål.

Det samme dokumentet framholder at det «ikke er et selvstendig krav til disiplinbasert, vitenskapelig publisering». Det som framheves som viktig er at det kan dokumentere ny kunnskap eller ny praksis.

En annen presisering av hva som er annerledes enn PhD-arbeidet finner vi også her: «Kompetansen vil i større utstrekning enn doktorgraden være rettet mot utøverkunnskap og handlingskompetanse. Som en regel må det regnes å være mer tidkrevende, og tre års varighet kan ansees som et minimum» (s.2). Det framholdes også at arbeidet både kan forankres i UH-sektoren og i «koblinger mellom profesjonsfeltet utenfor utdanningsinstitusjonen og utdanningen» og at det dokumenteres på et «analytisk og refleksjonsmessig høyt nivå».

«Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad» understreker også at det skal stilles krav til «analytisk nivå og dokumentasjon av metode» i søknaden og at den kan dokumentere at «ny kunnskap og/eller ny praksis er utviklet». Videre heter det at «De utviklingsarbeider som framlegges for dokumentasjon må kunne vise til tyngde og betydning innenfor sitt fag-, yrkes eller profesjonsområde. Dette vil innebære god kobling mot praksisfelt, faglige nettverk og tilrettelegging for erfaringsdeling.» (s.3).

Her utdypes det også at søkerne med fordel kan skrive en tekst som avspeiler søkerens faglige historie med å lære og utøve sin gjerning som lærer i høyere utdanning. Dette beskrives som en «overbyggende tekst» eller «profileringsdokument» som er en reflekterende tekst som viser søkerens læringshistorie og pedagogiske ståsted. Den skal bidra til å skape en sammenhengende forståelse i de ulike bidragene som leveres på samme måte som mange PhD-avhandlinger har en lengre introduksjon eller «kappe».

Dokumentet sier også dette: «...relateringen til doktorgradsavhandling innebærer ikke en akademisering av stillingen, men angir arbeidsmengde og nivå på arbeid som skal ligge til grunn for tilsetting i slik stilling» (2006, s.3). Videre sier den at:

Et tilsvarende krav til førstelektor, og som samtidig ikke skal innebære akademisering, 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» (ibid.).

Disse ulike elementene gir et inntrykk av hva denne alternative FoU-orientering omfatter og hvordan den kan dokumenteres med: CV, artikler, bøker og kapitler, rapporter og annen dokumentasjon, samt profileringsdokument.

I en form for beskrivelse av hva en søknad bør kunne dokumentere listes det opp:

- Kan du samlet dokumentere minst tre års utviklingsarbeid?
- Er utviklingsarbeidets tilknytning til fagområde tydelig? (Yrkes-/profesjonsmessig, akademisk disiplin eller koblingen mellom disiplin og profesjonsområde)
- Har du dokumentert og begrunnet at arbeidet tilfører noe nytt, har betydning for fagområdet? (Hva var utgangspunktet – hvem deltok – hva førte det til?)
- Har du gitt en presentasjon som gir sammenfatning og begrunnelse av din faglige/pedagogiske læringshistorie og forankring?
- Er du klar for å kunne legge fram et sentralt utviklingsarbeid, eventuelt en sammenfatning av ditt faglige og pedagogiske ståsted i seminar for fagkolleger? (UHR, 2007, s.3)

Vøllestad-utvalgets bedømmelse er at de sjangre og dokumentasjonsformer som er beskrevet her vil, med visse justeringer kunne inngå i en PhD-grad.

I undersøkelsen av Hakel, Eriksen og Nordkvelle (2023) vises det at dette alternative «Modus-2»-perspektivet på kunnskapsutvikling i begrenset grad tolkes og appliseres av søkere og vurderingskomiteer. Rapporter og «profileringsdokument» kommenteres i liten grad, og dokumentasjon av refleksjoner og virkningshistorie vurderes relativt enkelt og overfladisk. Vurderingskomiteers innsats er meget varierende med hensyn til å kommentere og utdype

vurderinger. Søkere er også lite utforskende med hensyn til å presisere sine definisjoner av hvordan deres FoU-arbeid kan kategoriseres og hvilken betydning det har. Sorteringen av hva som er spesielle kvalifikasjoner, og refleksjoner over hva som er «teori» og «praksis» er relativt inneforståtte i mange søknader. Likevel er det i undersøkelsens materiale få som får sine søknader avvist.

Selv om UHR sine presiseringer og veiledninger risser opp hva som er forskning på profesjonsutøvelse og uttrykker klare krav til kvalitet i den sammenheng, samt hvilke sjangre som skal kunne dokumentere kompetanse, synes det å være vanskelig å lande en forstandig praksis på feltet. Det skyldes at gravitasjonen mot en PhD er sjangerstyrende, at erkjennelsen av hva praksisbasert kunnskap er, er begrenset i sin utbredelse, samt en rekke institusjonelle og politiske forhold som vi ikke kan gå inn på her.

1.2.8 Konklusjon: “Forskeren hadde seiret over læreren...” består

Uten å trekke analogien for langt er det verd å merke seg at den rivalisering mellom universitetslektorer på matematisk-naturvitenskapelig fakultet og humanistisk fakultet ved Universitetet i Oslo om innholdet i universitetslektorens stillingsfokus på 1970-tallet (Thue, 2014, Langholm, 2002) gjenspeiles i både konstruksjonen av Rundskrivet fra 1995 og Forskriften fra 2006. Sammenlikningen med doktorgraden er blitt som nissen på lasset. Den framheves som det første punktet, og vurderingskomiteer legger størst vekt på det. Slik var det etter Rundskrivets første runde, slik HiO-rapporten viste, og til tross for en betydelig tolkningsinnsats fra UHR for å fremme andre aspekter etter Forskriften fra 2006, er bildet ikke endret.

2. Profesjonsdoktorgraden i den anglo-amerikanske samfunnskontekst

2.1 Profesjonsdoktorgraden som anerkjent grad

I de ulike utredning er det gjort få forsøk på å framstille hva den anglo-amerikanske profesjonelle doktorgraden dreier seg om. Vi kan se at Vøllestadutvalget desavuerer innstillingen fra Eide og Amdam fordi den ikke gjør godt nok rede for hva «den forskende profesjonsutøver» er for noe og «hvordan kvalitet og metode kan ivaretas i en slik ordning».

Graden er imidlertid internasjonalt anerkjent og det i land vi ellers ynder å sammenlikne oss med. Den er definert slik av «European University Association» (2007): “Professional doctorates, or practice related doctorates, are doctorates that focus on embedding research in a reflective manner into another professional practice”. Det engelske organ som tilsvarer NOKUT, “Quality Assurance Agency for Higher Education» (QAA) har hele tiden anerkjent graden: “In professional and practice-based doctorates the research may be undertaken in the workplace and so have a direct effect on organisational policy and change, as well as improving personal practice”. (QAA, 2011, s.2). Dette er i tråd med hva “The Australian Qualifications Framework» (AQF, 2011) også holder fram (Smith, 2012). I USA er system for akkreditering en blanding av regionale og nasjonale organer.

Når Underdal-utvalget på den annen side aksepterer en profesjonsdoktorgrad som et alternativ, vises det til at dette er etablert i nettopp den anglo-amerikanske konteksten for høyere utdanning, og man skjeler også til de nye alternativene for nærings- og offentlig PhD som er etablert. Når både Husebakkutvalget – og høringsuttalelsene istemmer en skepsis til profesjonsgraden er det overraskende mye synsing som kommer til orde. Dette kan skyldes en oppfatning som blant andre Chiteng Kot & Hendel hevder, nemlig at det er forsket for lite på fenomenet (2012). Andre hevder feltet er i ferd med å bli vel etablert og at forskningslitteraturen er lett tilgjengelig. Hawkes & Yerrabati (2018) identifiserte 61776 studier av profesjonsgraden og identifiserte 193 av dem i en metastudie, hvorav 60 dreier seg om EdD-graden. Som det vil framgå i det videre skulle det være mer enn tilstrekkelig forskning tilgjengelig for Vøllestadutvalget og andre å skaffe seg tilgang til denne forskningen.

2.1.1 Hvorfor ble det laget en profesjonsdoktorgrad?

Årsaken til opprettingen av profesjonsdoktorgraden i den takt og omfang vi ser i det anglo-amerikanske kulturområdet i nyere tid kan beskrives, iflg. Jones (2018), som «The Fall of the PhD», - et fall som har mange dimensjoner: en fundamental kritikk dreier seg om at PhD er for innadvent orientert om egen forskerrekuttering og for lite orientert om det omgivende samfunns behov (Altbach, 2004). Chiteng Kot & Hendel (2012) viser i sin komparative analyse mellom USA, Canada, USA og Australia at mange doktorutdannende fikk det vanskelig med å få innpass på det generelle arbeidsmarkedet på grunn av sin spesialiserte utdanning. Dette har spilt sammen med at arbeidsgivere i større grad har ønsket seg kandidater som kan ta fatt på problemer i hverdagens arbeidsliv. I USA har også profesjonenes organisasjoner vært sterke pådrivere. Dette gir både en pragmatisk og økonomisk begrunnet argumentasjon siden produktiviteten i arbeidslivet styrkes gjennom bedre kvalifisert arbeidskraft (Chiteng Kot & Hendel, 2012). I land som Australia, der offentlig finansiering av høyere utdanning kan være så lav som 40%, eller Storbritannia der

finansieringen er 60% er det å tiltrekke seg studieavgift-betalende kandidater også en økonomisk faktor i seg selv. Særlig i Australia viser Jones til at politikere på 1980 og -90-tallet begynte å se på FoU som en innsatsfaktor som bør nå flere og ikke minst nærings/yrkesliv for å fremme økonomisk vekst. «The professional doctorate fits in well with this imperative by endowing students with a mix of both academic and professional knowledge and applying this in an industrial context.» (Jones, 2018, s.18-19).

I mange sammenhenger pekes det på at veksten i den såkalte kunnskapsøkonomien og strevet i de fleste bransjer med å følge med i den eksponentielle veksten av kunnskap om produksjon, økonomi, helse og velferd krever stadig høyere kompetanse hos arbeidstakerne. Dette utløser krav om at skiftet fra Modus 1 til Modus 2 viten blir skjøvet på av myndighetene. I de fleste vestlige land har myndighetene prøvd på å få høyere utdanning til å bidra mer til økonomisk vekst og bidra til løsning av sosiale og økonomiske problemer. Den australske policyen har vært mer drevet av en eksplisitt forståelse av den styringsorienterte versjonen av modus-teorien, nemlig teorien om «triple helix» - der styringsmakter i større grad legger til rette for kunnskapsflyt mellom forskning, utdanning og virksomhetene (Etkowitz & Leydensdorf, 2000).

Ved midten av forrige århundre var den tysk/amerikanske PhD-modellen gjennomført over hele Storbritannia. Omtrent 2/3 av doktorandene fikk arbeid i høyere utdanning, viste en undersøkelse på tidlig 1960-tallet. Takten for utdanning av doktorander holdt likevel ikke tritt med ekspansjonen av studenttallet, og ikke minst var problemet stort ved læresteder som fokuserte profesjons- og yrkesrettede program. Her viste gode praktikere seg mer nyttige enn doktorander og ble ofte foretrukket ved ansettelse. Da de polytekniske lærestedene ble omgjort til universitet i 1992, sank også antallet ansatte med PhD til under nivået på tidlig 1960-tall. Dette var dermed også en lokal årsak til at behovet for PhD-utdannet personale økte.

Utenfra sett synes det som om den anglo-amerikanske tradisjonen for profesjonelle doktorgrader oppfyller sine respektive lands krav til doktorgrad, og at de med andre ord gir tilfredsstillende svar på de spørsmål Vøllestadutvalget stilte:

om kjernen i "forskende profesjonsutøvelse" (som i likhet med utviklingsarbeid har sin tilhørende teori og metodikk), skulle være mindre vitenskapelig enn annen forskning. Er den "andre forskningen" mindre original, metodisk solid, etterprøvable eller relevant?

Svaret er entydig positivt i hele det anglo-amerikanske kulturområdet. Det betyr ikke at prestisjen innad i det akademiske felt er like høy som en tradisjonell PhD. Her er dypere kulturelle trekk viktige å observere og som vitenskapssosiologer stadig befatter seg med.

2.1.2 Kunnskapssosiologiske synspunkt på relasjoner mellom kunnskapsformer

I en svensk vitenskapshistorisk antologi fra 1984 av Bärmark og Baldursson, med tittelen: «Forskning om forskning eller Konsten att beskriva en elefant», skriver de at hva som defineres som vitenskap er mindre konsistent enn vi tror og at vitenskapshistorien og – sosiologien viser at for eksempel skillene mellom grunnforskning og anvendt forskning er ganske lite dekkende. Banebrytende vitenskapssosiologer som Michael Mulkay, David Bloor, Pierre Bourdieu, Bruno Latour og Steve Woolgar har for lengst vist hvordan politiske og sosiale kontekster og praksiser er med og former de vitenskapelige «sannheter» (Nordkvelle, 1990). Det skillet Vøllestadutvalget her setter opp mellom «ekte PhD»-forskning og «den andre» praksisbaserte forskningen virker naiv og uinformert i dette perspektivet.

Bevegelsen mellom de ulike konsepsjonene Modus 1 og 2 er interessant beskrevet i Harwoods (2010) analyse av den "akademiske drift". Mange studier av praktiske felt som blir oppdaget og underkastet akademiske studier, viser at koblingene til feltet svekkes og blir erstattet av et innhold som blir akademisk og forblir der. Vitenskapssosiologien og studier av samspillet mellom samfunn og vitenskap (STS-studier) har oppvist mange eksempler på hvordan akademia er et egnet sted for skjerming fra intervensjon og «støy» fra samfunnet slik at kunnskapsutviklingen heller finner sted i idealtypiske arenaer som er konstruert for det, som laboratoriet og seminarrom. Kontakten med utøvelsen av yrker og virksomheter avtar selv om det ofte var i skjenkestuene, hagene, møllene og veveriene at problemene ble erkjent. Svært mange naturvitenskapelige oppdagelser har en praktisk pretekst, som for eksempel Newtons «tyngdekraft» som var et biprodukt av oppdraget han fikk om å beregne ammunisjon, prosjektil og kanonutforming for å treffe fiendtlige skip for den britiske marine (Bärmark & Baldurson, 1984). Terman (1977) viser hvordan faget "elektroingeniør" vokste fram i USA fra metall-arbeidsstuer i universitetets bakre rom i nærheten av vaktmesternes verktøybod til å bli diversifisert til akademiske disipliner som sognet til modervitenskapene kjemi, fysikk og matematikk. Masterstudier og doktorgrader vokser fram og grunnforskning fortrenger anvendt forskning, før industriens behov igjen blir framhevet. Harwood viser til at i England og Frankrike har grupper av industriorganisasjoner jevnlig framført beklagelser over at kandidater som ble ansatt var trent for å fortsette teoretiske studier, mens for deres behov var kvalifikasjonene ubrukelige. I det medisinske fagområdet ytrer det seg mellom å utdanne allmennpraktikere mot laboratorieeksperter.

Harwoods analyse av tysk landbruksfaglig utdanning viser samme poeng. Når det gjaldt landbruksfagene viste det seg at "Science"-orienterte institusjoner utviklet sin forskning gjennom å ta med seg teorier fra grunnforskningen for å applisere dem på praktiske problemer, eller at de tok med seg de praktiske problemene for å undersøke om den generelle teoribygningen hadde noe å tilby. «Praksis»-orienterte institusjoner bygde på en forskningstradisjon som hentet sine problemstillinger fra det praktiske feltet og trakk både på teorier og metoder fra vitenskapen, men uten å tro at dette kunne gi svaret alene. De søkte støtte i tilstøtende fagområder som økonomi og geografi, og tok hensyn til hva som var praktiske muligheter i den aktuelle konteksten. De mest prestisjefylte institusjonene var langt mer «science»-orientert, mens de lavest rangerte var praksisorienterte. De praksisorienterte institusjonene søkte langt mer samarbeid med politiske og økonomiske fora i den lokale konteksten, mens de science orienterte institusjonene søkte anerkjennelse «oppover» i det akademiske systemet. De science orienterte institusjonene hadde også samarbeidsrelasjoner med næringslivet, men typisk mest med de største firmaene med egne forskningsavdelinger og som var store i biokjemi og biotech. De mer praktisk orienterte var orientert mot den andre enden av det landbruksfaglige industriområde.

Donald E. Stokes studie av samspillet mellom grunnforskning, næringsliv og regjeringsmyndighet, publiserte i boka «Pasteur's quadrant – basic science and technological innovation» (1997) viser til samme rivalisering mellom erkjennelseorientert og praksisorientert kunnskapsutvikling, der Louis Pasteurs vitenskapelige virke strevet mot en forening av de to retningene, mens Nils Bohrs forskning og Thomas A. Edison sin forskning representerte de idealtypiske ytterpunkt. I spennet mellom nytte og erkjennelse befinner de fleste akademiske aktiviteter seg, og det å bryne de to mot hverandre er en problemstilling som opptar miljøene rundt profesjonsdoktorgradene sterkt.

2.1.3 Storbritannias profesjonelle doktorgrad

Det var på 1990-tallet at antall profesjonelle doktorgrader kom til England med styrke (Bourner, Bowden & Laing, 2012), først ved Universitetet i Bristol i 1992. I 1998 hadde 38 av de da 70

universitetene i England etablert 109 ulike program- Året etter var tallet steget til 128. De veletablerte «gamle» var først ute og ivrigst på å tilby de nye doktorgradene. I 2006 var tallet steget til 308.

En survey gjort av UK Council for Graduate Studies i 2004 lister opp fire varianter av profesjonsdoktorgrader i Storbritannia:

- a) En praksis-basert PhD (f.eks. i kreative og utøvende kunstfag)
- b) Profesjonsdoktorgrad
- c) «New Route PhD» (som likner på den nordamerikanske profesjonsdoktorgrad med flere kurs, kortere avhandling og kortere tidsramme for gjennomføring)
- d) PhD gjennom publisering (heller enn én avhandling)

En bred analyse av programmene for profesjonsdoktorgrader peker på at utviklingen i Storbritannia har gått gjennom faser. Førstegenerasjon profesjonsgrader innebar at kandidatene gjorde mye av sitt arbeid på kurs, og leverte en kortere avhandling. Den neste generasjon innebar sterkere tilknytning til profesjon og yrkesliv og krav om utvikling av den praksis som utføres på arbeidsplassen. I det Costley & Lester (2012) kaller den tredje generasjon av PD er det yrkesutøvere som ikke nødvendigvis er utgått av en mer eller mindre entydig profesjonsgruppe som kan skilles ut som en «Arbeids-basert» doktorgrad. Søkere til denne typen er kandidater med omfattende praktisk erfaring fra mer generelle yrkesutførelser enn den profesjonsbaserte.

I 2023 er det registrert 320 ulike tilbud om profesjonsdoktorgrader i Storbritannia og det har vært en formidabel vekst fra 2004, da 192 program var registrert. Helsefag, sosialfag, utdanning og biomedisinske fagområder var dominerende i 2004. 62% av dem var henhørende til utdanningsfeltet, klinisk psykologi/psykiatri, medisinske fag, økonomiske fag og ingeniørfag.

Scott, Brown & Lunt (2004) oppsummerte disse egenskapene som sentrale for profesjonsdoktorgraden:

1. They have at their core coursework which is taught to students.
2. They have at their core a thesis component which is shorter in length than that required for a PhD.
3. The research must make a contribution of some kind, and it must be original.
4. They utilise a set of employment-related learning outcomes.
5. They adopt cohort-based pedagogies.
6. There is a focus on the professional development of the individual.
7. There is a development of practice which benefits the related profession; this may also result in a professional accreditation.
8. The title of the thesis will usually reference the profession that it is studying. (s.23)

Forskjellene mellom en PhD og en PD i dette feltet, ble i 2001 diagnostisert på følgende vis av Bourner, Bowden & Laing:

	Den tradisjonelle PhD	Profesjonsdoktorgraden
Karrierefokus	Å utvikle seg som profesjonell forsker	Å utvikle seg som forskende profesjonsutøvere
Forskningsområder	Å utvikle ny kunnskap	Å utvikle profesjonens praksis
Forskningsfokus	Gjennom litteraturstudier identifiseres hull i kunnskapen som kandidaten forsøker å jevne ut. Kandidaten starter med hva som er kjent, og står på skuldrene til tidligere giganters bidrag.	Gjennom å identifisere problemer i sine arbeidsomgivelser utvikler kandidaten et arbeidssett som forsøker å løse problemet og bedre praksis. Kandidaten starter med det som er ukjent og søker å finne praktiske

		løsninger som kan skape kunnskap i feltet og yte hjelp til andre
Adgangskrav	Høy utdanning med gode karakterer. En PhD-kandidat starter som en novise som lærer og utvikler seg i forskerfaget.	Høy utdanning og et antall år med praksis fra arbeidslivet(profesjon). Feltet er velkjent og utvikles av kandidaten.
Studieform	Kandidaten studerer enten heltid eller deltid og er ubundet av framtidig arbeidsgiver	Kandidaten står i profesjonen og skal fortsette sin yrkeskarriere i den. Deltidsstudier og langvarighet preger løpet
Sosialisering	Kandidater tas opp på ulike tidspunkt og følger individuelle løp. Sosialiseringen blir mer av sosial enn faglig art. Noen har kurstilbud, andre ikke.	Profesjonsdoktorgrader har som regel faste opptak til en kohort og blir organisert som team, slik at de kan etablere forskerfellesskap i sin utvikling.
Fokusbredde	Kandidaten søker å smalne inn problemstilling til spesielle og avgrensede felt der de kan påvise sin innsats for å fylle kunnskapshull	Kandidatene leser bredt og tverrfaglig. Kandidatene får en vid kunnskapsbase som kan appliseres på problemer i yrkeslivet.

I den tredje generasjonen er forståelsen av profesjonen åpnet for alle typer arbeidslivserfaringer, og begreper om interdisiplinære og transdisiplinære tilganger melder seg. Ett eksempel på en slik profesjonsorientering er «Doctorate of Professional Studies» ved Middlesex University⁸. Programmet varer fra 3-7 år, er deltidsbasert og med et «blended learning»-tilbud, det vil si både fysiske samlinger og online-undervisning. Opptak gis til deltakere med vid erfaring fra yrkeslivet og som søker å bruke sin utforskertrang til å forbedre organisasjonens og egen ytelse ved å utgjøre en positiv forskjell i deres sektor eller felt.

Innholdsmessig rammes dette og tilsvarende program inn av en kunnskapsfilosofi som forankres i amerikansk pragmatisk filosofi, eksemplifisert med John Dewey som sentral leverandør av tanker om dialektikken mellom det teoretiske og det praktiske. Tradisjonen etter Kurt Lewin og hans tanker om aksjonsforskning, aksjonslæring, etnografiske metoder og organisasjonsteoretiske ideer etter Donald Schön er grunnleggende innen denne tenkningen. Den bygger særlig på tre kunnskapsteoretiske posisjoner: a) at det alltid er en gjensidig avhengighet mellom viten og handling, b) en konstruktivistisk tilgang som hviler på at individet skaper meninger ut av situasjoner og egen livsverden og c) en handlingsorientert aksjonsforskning som hviler på dialektikken mellom tanke og gjerning og utprøving og testing av muligheter i en kompleks ramme (Costley og Lester, 2012). Kandidatens problemstilling utvikles fra kontekst-baserte fokusområder, bruker profesjonell utvikling som utviklingsmål gjennom en aksjonsforskningstilgang for å endre praksis. Det er også en forventning om en viss form for generaliserbarhet som er adekvat for løsning av såkalte «messes» eller «wicked problems» utenfor den umiddelbare og praktiske kontekst kandidaten står i. Målet er å skape en betydningsfull og original innsats for sitt praksisfelt som kan skape en verdi for offentligheten (public value). Dette tilsvarer kravet om å identifisere og fylle kunnskapshull i en PhD, men virkningshistorien her markeres med den innflytelse prosjektet har på praksis heller enn som

⁸ <https://www.mdx.ac.uk/courses/postgraduate/professional-studies-transdisciplinary>

akademisk publisering, selv om den absolutt kan føre til begge deler. Dette fyller i hovedsak kriteriene til den Modus-2-kunnskapskonsepsjonen som dette hører inn under.

Ved endt program vil kandidaten utmerke seg som en ledende yrkesutøver innen sitt fagområde, enten det er definert som profesjon eller arbeidsfunksjon. Anerkjennelsen vil merkes på at vedkommende har bragt feltets praksis framover og yrkesfeller vil tilskrive kandidaten en autoritet som praktisk ekspert på området. Denne sentrering rundt kandidatens evne til å formulere problemer i sin hverdag tar utgangspunkt i at kandidaten allerede er vel kjent med sin praksis og ingen novise, og derved rykkes autoritetsforholdet mellom kandidat og universitetet fundamentalt ut av den (skjeve) balansen en «normal» PhD-kandidat settes i. Her tar studiet kandidatens erfaring og forståelsehorisont som et gitt utgangspunkt, og studiets oppgave er å stimulere til refleksjon over erfaring og tidligere læring. Kriteriene for vurdering og bestått innsats er at utviklingsprosessen er nøye beskrevet og reflektert over og møter universitetets og nasjonale myndigheters krav til en dokumentasjon for doktorgraden.

Organiseringen av slike studier er (med eksempel fra Middlesex) en introduksjonsfase på 6-9 måneder med ukentlige online-seminar med de andre i de halvårlige opptakene. I neste fase fortsetter online-møtene med veileder og gruppemedlemmene der utforskningsprosjektet blir diskutert og framforhandlet. Læringsressurser formidlet på studiets LMS tilbys kontinuerlig og en personlig veileder gis hver deltaker i løpet av første halvår, og med prosjektets utvikling tilkjennes flere veiledere ved behov. Tett veiledning følges opp gjennom dokumentasjonsfasen og prosessen avsluttes med en «Viva» som tilsvarer en disputas.

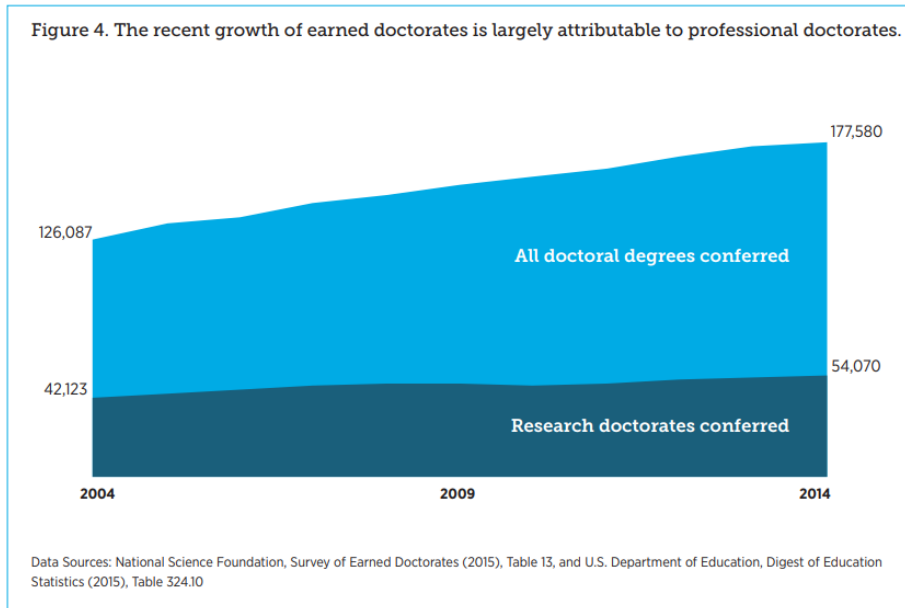
Kandidatens prosjekt i en «workbased» doktorgrad er mangfoldig i format og stil og varierer mellom ganske tradisjonelle avhandlinger til en portefølje med ulikt innhold og en overbyggende tekst. Forskningsoppgaver, produkt- eller systemutvikling eller organisasjonsutvikling kan formidles og likedan personorienterte porteføljer over et reflektert yrkesutviklingsforløp. Innen feltet er det utviklet en serie metodebøker og veivisere for ulike formater av dokumentasjon fram til gjennomført Viva (Costley & Fulton, 2019, Costley, Elliot & Gibbs, 2011, Fulton m.fl., 2013, Perry m.fl. 2020) og med knytting til klassikere som Kolb (1984), Mezirow (2000), Shulman, (2004), Gibbons m.fl (1994).

2.1.4 Den nord-amerikanske graden

I historiens løp pekes det på University of Toronto som opphavsinstitusjon da de i 1884 laget et «Doctor of Education». Harvard University i Massachusetts, ble den første profesjonsdoktorgraden opprettet i 1920 i USA, og den består som en profesjonsgrad for utdanningsfeltet, en såkalt «EdD» spesielt innrettet for skoleledelse. Totalt var det i 2004 i alt 406 universiteter som tilbød doktorgradsstudier (Altbach, 2004). Det er et stort fagområde for profesjonsdoktorgrader i USA, som med sine 2000 lærerutdanningsinstitusjoner og nærmere 200 000 lærerstudenter, nødvendigvis tilbyr et stort antall program innen EdD-feltet. En webside for å guide søkere til denne graden lister opp de 21 mest søkte institusjonene som til sammen tilbyr 111 ulike program. Columbia University i New York (der John Dewey arbeidet) tilbød alene 37 ulike varianter. Det har ikke lyktes å finne antall profesjonsdoktorgradgivende program i Nord-Amerika. «The National Science Foundation» i USA oppgir å ha registrert 50 anerkjente benevnelser på profesjonelle doktorgrader, og like mange PhD-er. Med over 200 000 «graduate students» hadde USA uten sammenlikning den største numeriske antall globalt sett (Altbach, 2007). I 2024 oppga Council for Graduate Schools⁹ at antallet

⁹ [About - CGS \(cgsnet.org\)](https://www.cgsnet.org/)

doktorgrader som ble avlagt var 64922, mens antall mastergrader var 522 387. Tabellen nedenfor viser forholdet mellom registrert «research- og professional doctorates» (Deneke, Kent & McCarthy, 2017).



Figuren viser at antallet 54070 med graden fra Research degrees og 123510 med profesjonsdoktorgrader er altså antallet med profesjonsdoktorgrader mer enn dobbelt så stort, men da inkluderes legeutdanninger som doktorgrad. I 2022 var antallet steget til 57596 «research doctorates» som omfatter det man i UK vil kalle profesjonsdoktorgrader. Med profesjonsdoktorgrad definerer de amerikanske myndighetene doktorgrader som tas uten et substansielt forskningsbidrag av original karakter¹⁰. Med det store (ukjente) antall EdD-program i USA tok «The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching» ved Stanford University et initiativ for å koble de ulike program bedre sammen og etablere noen standarder for graden. De fleste EdD-gradene regnes inn som hørende til PhD-studier eller «Research doctorates». Ledet av Professor Lee Shulman samlet initiativet 50 institusjoner for å samordne sine program og utdype sin profesjonsidentitet i forhold til de konvensjonelle PhD-ene. I dag er prosjektet lokalisert til Pittsburgh University med 135 deltakende institusjoner fra New Zealand, Canada og USA¹¹. «The Carnegie Project on the Education Doctorate» har etablert et rammeverk for hvordan EdD-program skal bygges opp¹². Dette initiativet har i stor grad evnet å fornye den amerikanske EdD-graden gjennom en sterkt revitalisert offentlig diskurs om hvordan det praktiske og det erkjennelsesmessige støttes gjensidig i kunnskapsutviklingen.

2.1.5 Den profesjonelle doktorgraden i Australia

I Australia ble den første profesjonsgraden etablert ved University of Wollongong i 1984 (Jones, 2018). Det australske utdanningsministerium anbefalte alle universitetene å utvikle profesjonsdoktorgrader i 1990. Fram til 1996 hadde australierne etablert program ved 29 av de daværende 38 universitetene, og 19 av programmene var myntet på utdanningsfeltet som EdD-grad

¹⁰ <https://nces.nsf.gov/surveys/earned-doctorates/2022#tabs-1>

¹¹ <https://www.cpedinitiative.org/>

¹² <https://cped.memberclicks.net/the-framework>

(Bourner, m.fl. 2001). Fram til 2000 etablerte 30 høyere utdanningsinstitusjoner profesjonsdoktorater og i 2001 var hele 135 program i virksomhet. De ble tilbudt i ulike fagfelt som utdanning, business, jus, psykologi, helsefag, humaniora, design og arkitektfag og var hovedsakelig deltidsstudier. . Doktorgraden for Business Administration ble på 1990-tallet skjøvet på og lansert som to-årige for å få fortgang på tilgangen til velkvalifisert personale, og dette bidro til oppfatning om å være en PhD-light. DBA-graden er iflg Wallace m.fl. (2015) tilbudt i 250 varianter globalt (s.33). Omfanget av kurs på bekostning av eget FoU-arbeid bidro til den relativt lave status i forhold til PhD-en.

I det siste tiåret har imidlertid australske myndigheter tatt flere initiativ til å gjennomføre partnerskap med bransjer og næringer for å utbre profesjonsdoktorgraden (Smith McGloine & Wynne, 2022).

2.1.6 Hvilke andre land har profesjonsdoktorgrader?

I Irland er graden i ferd med å bli vidt anerkjent. The European Universities Association Council for Doctoral Education skriver at profesjonsdoktorgraden er på rask frammarsj i Europa¹³. Vekst i faglige doktorgrader som tilbys i Kina er også formidabel. I 2020 forpliktet den kinesiske regjeringen seg til å utvide omfanget av tilbud på alle profesjonelle videregående grader, inkludert profesjonelle doktorgradsprogrammer, innen 2025 for å møte behovene i sine store nasjonale strategier for satsingsområder. Fram til 2019 hadde Kina tildelt 48 000 profesjonelle doktorgrader. Fruchi, m.fl. (2024) beretter om økende interesse for profesjonsdoktorgrader i Brasil og Mexico. I Brasil har man etablert 58 og i Mexico 11 profesjonsdoktorgradsprogram.

2.2 Hvilken innflytelse og virkning har profesjonsdoktorgraden i den anglo-amerikanske kulturkrets?

Den vitenskapelige diskursen omkring profesjonsdoktorgrader finner sted i en rekke generelle tidsskrifter for høyere utdanning som «Studies in Higher Education», «Innovative Higher Education», «Research in Higher Education», «International Journal of Doctoral Studies», «Higher Education Research & Development» og mer spesialiserte som «Work-based learning»¹⁴ og «Impacting Education. Journal of Transforming Professional Practice»¹⁵.

Innen OECD-området er veksten i antall doktorgrader som tildeles årlig meget stor og var i 2019 blitt 276 000 (Sarrico, 2020). En relativ overproduksjon i forhold til sysselsettingsmuligheter i høyere utdanning er en internasjonal trend og en push-faktor for å diversifisere doktorgraden iflg Sarrico. Sarrico (2022) viser til at internasjonal statistikk som gir oversyn over slike spørsmål fortsatt er lite utviklet og at deres yrkeskarrierer og innflytelse på samfunnet er lite undersøkt. Selv om

¹³ <https://ukcge.ac.uk/assets/resources/EUA-CDE-Joint-Statement-2019.pdf>

¹⁴ <https://wblearning-ejournal.com/en/home>

¹⁵ <http://impactinged.pitt.edu/ojs/ImpactingEd>

forskningslitteraturen gjerne framsetter påstander som at doktorgradsstudier har en sentral rolle i å drive innovasjon og vekst i nasjonsstatene (se f.eks. Smith, 2010, s.4), viser Raddon & Sung (2009) til at det finnes alt annet enn et klart bilde av hva de personlige gevinstene er og at ingen studier av «...doctorates in particular [...] no one study or group of studies, can tell us succinctly what the impact of PhD graduates is, be this in social, cultural or economic terms».

Halse & Mowbray (2011) utbroderer dette og rubriserer strevet etter å skaffe harde data om dette foregår innen en nyliberal og «New Public Management»-agenda som i faretruende grad snevrer inn fokus og forståelse for doktorgraden. Ifølge en rapport fra «Centre for doctoral education» ved University College London, er studier av effekten av PhD beskjedne i antall og i stor grad fokusert på erfaringer kandidatene har i sine disipliner, særlig med hensyn til å skaffe seg jobb.¹⁶

Spørsmålet om innflytelse og virkning er blitt viktig i den engelske høyere utdanning på grunn av krav i den engelske «Research Assessment Exercise» og den australske tilsvarende «Excellence in Research Australia». Med «Impact» forstår det britiske «Research Excellence Framework» slik at forskning kan få innflytelse både akademisk, økonomisk og sosialt. Den instrumentelle impact er når politikk endres, praksis eller service endres, lovverk modifiseres eller atferd endres. Konseptuell innflytelse finner sted når forståelsen av fenomenet og reguleringen av det endrer seg, eller diskurser blir fornyet. Til siste er det en kapasitets bygings-dimensjon som materialiseres gjennom tekniske og personlige typer av utvikling (Economic and Social Research Council, ESCR, 2019).

I metastudien av Hawkes & Yerrabati (2018) anføres at det er få studier som går inn på den profesjonelle doktorgradens mer spesifikke «impact». En studie av EdD-doktorander i Storbritannia viser til betydelige endringer av personlige disposisjoner og ferdigheter, både hvordan de utviklet sine arbeidsmetoder, hvordan de tilegnet seg nytt stoff og hvilke holdninger og personlige oppfatninger (Hramiak, 2017) etter studiene. Virkningen på institusjonen/ organisasjonen var ikke i fokus.

I et tilsvarende svar til denne mangelen av «impact-studier» har Boud m.fl.(2021) forfulgt problemstillingen om erverv av en profesjonell doktorgrad fører til endringer for individ og organisasjonen vedkommende opererer innenfor. Den personlige gevinsten av å skaffe seg en PhD og PD synes å være godt dokumentert: økt selvtillit, handlekraft, større innsikt og følelse av mestring, oversikt, samt skriftlige og kommunikative egenskaper er økt. Bouds m.fl. (2021) undersøkelse viste at de med praksisbaserte doktorgrader hadde beholdt en orienteringsmåte som var utforskende og gagnlig for organisasjonen de var virksom i både gjennom å bedre endringsviljen og kapasitet for å løse problemer og utvikle drift og virkemåte. Det var særlig aksjonsforskningstilgangen som gjorde dem handlekraftige og tiltaksrike. Dermed var de blitt gode på å utvikle nettverk og lære av kolleger og spre egen lærdom til andre.

En annen studie av Wellington & Sikes (2007) med et etnografisk design viser til liknende resultater for deltakere i et EdD-program. Deltakernes karrierer gjorde framskritt, deres orienteringsmåte og habitus ble styrket og deres personlige liv opplevdes som beriket.

2.2.1 Nomenklaturspørsmålet - status og hierarki

¹⁶ <https://blogs.ucl.ac.uk/cde/the-economic-and-social-impact-of-doctoral-degrees-in-the-uk/>

Begrepet nomenklatur betegner ifølge Store Norske leksikon «...en systematisk ordning av navn i fagbetegnelser som forekommer i en vitenskap eller kunstart». Begrepet dukker opp i dette fagfeltet når det gjelder å tilordne status og posisjon for profesjonsdoktorgraden i det akademiske systemet. Et tilbakevirkende tema er hvorvidt en PD-grad er å likestille med en PhD- eller ei. I nordamerikanske diskusjoner om dette er det ofte utslagsgivende hva som er mest prestisjegivende (Perry, 2012). I USA skiller det gjerne mellom «a research degree» og en «taught degree», mens et profesjonsdoktorgradprogram kan rubriseres som begge deler, er alle PhD-er fortolket som en forskningsgrad. Her er diskusjonen polarisert og tilhengerne av profesjonsgraden påberoper seg nytteverdi og anvendelighet, og kritiserer PhD-gradens utøvere for det motsatte. Den akademiske drift førte til at også EdD-program ble svært lik PhD-en.

Carnegie-prosjektet som er omtalt over, ble etablert for å styrke praksisrelevans og praksisutvikling i EdD-doktorgraden: "The professional doctorate in education prepares educators for the application of appropriate and specific practices, the generation of new knowledge, and for the stewardship of the profession." (Perry, 2012, s.43). I denne debatten er FoU-begrepet stridens eple og spørsmålet er om metodebruk og generaliserbarhet er av samme kaliber i profesjonsstudier som i vanlige PhD-er. En studie av Nelson & Coorough fra 1994 tok for seg likheter og forskjeller på avhandlinger skrevet innenfor PhD og EdD-program. De fant få og små forskjeller med unntak av at PhD-kandidater brukte mer avansert statistikk, og at EdD-kandidatene hadde mindre og mer lokale utvalg i sine metodiske opplegg. Begge gradene drev iflg forfatterne «anvendt forskning», men at EdD-studiene var mer fokusert på profesjoners utvikling. Det var denne typen konvergens mellom doktorgradene Carnegie-initiativet søkte å rette på. En studie fra 2023 av Foster, Chesnut, Thomas og Robinson (2023) viser at problemet fortsetter slik at egenarten til de to formene framstår som klare og logiske.

En australsk studie peker også på at en god del universiteter etablerte profesjonsdoktorgrader på grunn av politiske og økonomiske grunner og ga lite oppmerksomhet til den opprinnelige forskjellen fra PhD-graden. Følgelig var det store likheter i oppleggene for begge gradene (Neumann, 2007). Artikkelen peker på at bekymringen for at en mer praktisk orientert doktorgrad oppleves som å ha lavere status fortsatt sitter som en kulturelt betinget oppfatning. Australske myndigheter setter imidlertid likhetstegn mellom PhD og PD siden 2011 (Wallace m.fl., 2015), mens de tidligere holdt et skille mellom «research doctorate» og andre, der profesjonsdoktorgrader måtte baseres på en viss prosentdel «research» for å kunne rubriseres som en «research degree». Skillet mellom de to er – på området «Doctorate of Business Administration» i ferd med å forsvinne (Wallace, et.al. 2015, s. 40), men er vanskelig å forlate helt.

I Storbritannia skiller ikke kvalitetsorganet QAA mellom doktorgrader, men også her holder kulturelt betingede oppfatninger fortsatt stand. Forestillingen om at PhD-en besitter den mest fornemme kunnskapsformen, er dypt forankret i den engelske universitetskulturen som i århundrer har hatt en klar hakkeorden. Det er vel verd å merke at de universitetene som har stått lavest i denne orden – de som ble omdefinert fra «Polytechnics» til universitet i 1992, ikke har vært førende i utviklingen. Det er de veletablerte universitetene som har hatt denne posisjonen. Oxford University tilbyr for eksempel 7 doktorgrader av denne typen. Siden C.P.Snow skrev sitt essay om de to kulturene i høyere utdanning, har skillet mellom humaniora og samfunnsvitenskap på den ene siden og «science» fagene på den andre blitt stående som et tydelig skisma (2001). «Scientisme» og «scientific arrogance» er begrep som verserer i et miljø som kan være ganske polarisert i spørsmål om hva som er «sannhet», «kunnskap» og «vitenskap». Vurderingene av hva som er en god og gyldig doktorgrad henger sammen med hvordan man plasserer seg på en skala mellom «de to kulturene» som Snow beskrev. Myndighetene i de landene som har mange profesjonelle doktorgrader har i alle fall likestilt dem (Irland, Storbritannia, Australia, New Zealand, og USA).

2.2.2 Argumenter for å se førstelektorkvalifisering og et profesjonsdoktorgradprogram som forenlige

Karriereveien fra høgskolelektor til dosent er som tidligere skrevet, en på utsiden lett analysert kategori om en legger tidsstudier til grunn, som i Wendt, m.fl. (2021) sin studie. Kategoriene i tidsstudier i Norge ligger tett opp til lovverkets beskrivelse av sektoren oppgaver slik de er definert i universitets- og høyskolelovens §1-1:

a) tilby høyere utdanning på høyt internasjonalt nivå, b) utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå, samt c) formidle kunnskap om virksomheten og utbre forståelse for prinsippet om faglig frihet og anvendelse av vitenskapelige og kunstneriske metoder og resultater, både i undervisningen av studenter, i egen virksomhet for øvrig og i offentlig forvaltning, kulturliv og næringsliv. I tillegg skal institusjonene bidra til en miljømessig, sosialt og økonomisk bærekraftig utvikling.

Videre er dette forsiktig oppdelt i oppgaver som: Undervisning ved egen institusjon (inkludert veiledning av studenter på lavere nivå), veiledning på høyere nivå (mastergrads- og/eller doktorgradsstudenter, forskning og utviklingsarbeid (FoU), administrasjon, formidling og profesjonell yrkesutøvelse (som klinisk arbeid i helse eller musiske fag). I tillegg kommer spesielle fags kunstneriske virksomheter eller museumsvirksomhet.

Vi så også at det eksisterte oppfatninger om hvilken rolle og funksjon undervisningsarbeid har og hvordan dette spiller sammen med andre oppgaver for alle typer stillinger med undervisning som oppgave. Ansatte som svarer på tidsstudieundersøkelser oppgir at det er vanskelig å sonde mellom oppgavene: «Vanskelig å skille hva som er FoU og hva som er undervisningsforberedelse/ utarbeiding av læremidler i en stilling som universitetslektor...» (Wendt, m.fl., 2021, s. 26). Noen ønsker å avgrense seg mot å være «lærer» fordi det i noens øyne fører med seg et ansvar for studentenes læringsprosess som er større enn ønsket¹⁷. En autobiografisk framstilling av Mark Cohan illustrerer hvordan det å vokse inn i en dypere forståelse av kompleksiteten i akademisk arbeid innebærer å se hvilke behov studenter og kolleger har for å knytte oppgaver sammen (2009).

Macfarlane (2007) trekker inn begrepet «academic citizenship», og knytter dette til resonnementer om hvilke tjenester universitetet yter for sin eksistens og han beskriver at i «tjenestepyramiden» kommer tjenesten til studenter først og mest grunnleggende, så kommer kollegial støtte, institusjonell støtte, bidrag til disiplinen eller profesjonen og til «the public» øverst i pyramiden. Hva dette så leder til i form av konkrete gjøremål er listet opp nedenfor:

¹⁷ <https://www.forskerforum.no/hvorfor-jeg-ikke-er-laerer/>

Table 4. Evidencing service

Activity	Examples
Engaging	Inter-professional and public audiences through the popular media; public lectures and contributions to debates; working on public and national committees; holding public office relevant to dissemination of expertise
Authoring	Teaching materials and coursewares; unrefereed papers and articles in the popular press; university papers and reports; new academic programmes
Leading	Educational programmes; organisational units; university-wide initiatives; committees; journals; research groups; societies; networks
Mentoring	Institutional colleagues and research students; external academic peers; colleagues in allied professions or commercial settings
Organising	Field trips; educational visits; work placements, service learning opportunities; conferences; symposiums; public debates
Representing	The School or Faculty on university committees; the university in recruitment work; national and international organisations, networks and societies
Reviewing	Academic papers; the quality of teaching and learning; books; applications for promotion, research grants and other awards
Sharing	Self-authored teaching materials; research findings; through consultancy
Tutoring	Student advising, including pastoral support and skills development; writing references; liaison with allied student services

Med slike detaljerte studier av hva akademisk ansatte utfører kan en komme lenger i beskrivelsene av hva kompetanse og -heving kan dreie seg om.

I en annen studie av MacFarlane og Burg (2019) vises det til at kvinnelige professorer gjør betydelig mer «akademisk husarbeid» enn sine mannlige kolleger, ikke minst fordi de tar på seg mange oppgaver med å være rolleforbilder og mentorer for yngre kvinnelige aspiranter til høyere stillinger.

På folkemunne i engelsk akademia er «plumbing» - altså rørlegging og vedlikehold av rørene – et uttrykk for de aktivitetene som er usynlige i vanlige tidsstudier, og i allefall i forhold til de ulike systemene for telling av akademisk «output». Belønningen for å bruke mye tid på dette er sein eller ingen karriereutvikling.

I Brew, m.fl. (2017) sitt konsept om «artisans» finnes gode kimer til å beskrive hva profesjonalitet i undervisningsrollen går ut på. De trekker inn det japanske begrepet «shokunin» som både betyr «håndtverker» men også har medbetydninger som «å gjøre det som er best for sitt samfunn» og «å være stolt» over sin gjerning. Det går altså utenpå det å være en dyktig utfører av sitt yrke, og knytter det til følelse av mening og hensikt og bevissthet om å handle slik at det bidrar det beste for sine omgivelser.

Deltakerne i Brew m.fl.s studie var universitetsansatte med lav forskningsoutput, og høy innsats som underviser. De fant at i denne gruppen eksisterte en vilje til å bidra til fellesskapet, med vilje til ansvar og ta ekstra tak for å få ting gjort. De uttrykte en sterk lojalitet til institusjon, kolleger og studenter, ikke bare til sine egne studenter, men generelt. De forsøkte å løse problemer og viste omsorg for studentenes ve og vel, for kolleger og bidro til godt arbeidsmiljø. De var ikke spesielt synlige på forskningsoversikter, men ble sett på som helt sentrale for «keeping the university going».

Disse håndtverkernes kompetanse var preget av utholdenhet og stor arbeidskapasitet, og med gode sosiale evner slik at de arbeidet lett sammen med andre i team. De utformer jobben sin slik at den er mulig å gjennomføre og de jobber som oftest over 20% mer enn de er betalt for. De skiller disse fra akademikere som går mer kynisk til veie. På mange måter beskriver de den gode lærer i høyere utdanning som en innehaver av gode aristoteliske dygder. De hevder at dette er et «understudert felt» og at postulerer at denne selvoppofrende holdningen inngår i kjernen av «det akademiske arbeidet». Fordi forfremmelser er knyttet til akademisk publisering faller mange av dem ut av listen

for forfremmelser. Deres innsats er viktig for driften, men betaler seg ikke i form av karriereutvikling og statusheving.

I Boyers (1990, 2016) undersøkelse om det amerikanske «professoratet» identifiserte han fire «scholarships» eller på norsk – områder for kunnskapsutvikling. Analysene bygde på studier av hva lærere i høyere utdanning faktisk brukte sin tid på, hva de så på som nødvendige og viktige gjøremål. Tre av disse områdene kjenner vi igjen fra den norske konteksten: forskning, undervisning og samfunnsengasjement. I tillegg viste han til et fjerde område som engasjerte og inspirerte amerikanske kolleger, nemlig «integration». I denne kategorien legger han strevet med å få studentene til å forstå helheter og skape koblinger innenfor og mellom disipliner, lokalisere kunnskap i en bredere sammenheng, knytte viten sammen og syntetisere kunnskap. En forsiktig tolkning av dette kan sies å være å bidra til danning og modning av studenter og andre avtakere av akademikernes tjeneste til samfunnet. I dag er kanskje denne modellen en av de mest fundamentale tankefigurer over totaliteten av det akademiske arbeidet, og som sådan veldig fruktbare for å skjelle mellom de ulike aktivitetsfeltene man har som lærer i høyere utdanning. Områdene for kunnskapsutvikling er overlappende og ikke gjensidig utelukkende i analytisk forstand. Man kan ha en forskende arbeidsmåte når man arbeider med studenter i veiledning og uformelle samtaler, når man underviser eller samarbeider med eksterne partnere. På samme vis kan man ha utvikling av undervisning som fokus når man står i samarbeid med omverden, veileder eller underviser, og tenker i dokumentasjon og undersøkelse som kan bringe forskningen framover (Nordkvelle, 2021, Jamissen, Hardy, Nordkvelle & Pleasants, 2017). I figuren under vises dette som fire ulike virksomhetsområder der profesjonell kunnskap kan utfoldes.



2.2.3 Konklusjon: En profesjonsdoktorgrad er vidt akseptert og anerkjent

Den argumentasjonen som er lagt fram skulle dokumentere at den norske skepsis mot profesjonsdoktorgraden skyldes bekymring for at doktorgradsbegrepet skal utvannes. Denne bekymringen har etter mitt syn vitenskapssosiologiske aner og sitter mer fundert i kulturelle oppfatninger enn i realiteter. Den sterke posisjonen profesjonsdoktorgraden har i det angloamerikanske kulturområdet skulle tilsa at tvilen som er ytret heller skyldes uvitenhet og fordommer enn viten.

3. Kan akademias håndtverksfag gjøres til doktorgrad?

3.1 Akademia og “snilenes kamp”

Donald Schön påstod i en artikkel i *Change*, tidsskriftet for the Carnegie Institute for excellence in Teaching, da ved Princeton, nå ved Stanford University, følgende:

All of us who live in research universities are bound up in technical rationality...hence, introducing the new scholarship into institutions of higher education means becoming involved in an epistemological battle. It is a battle of snails, proceeding so slowly that you have to look very carefully in order to see it going on. But it is happening nonetheless (p.32)

Denne sneglenes kamp er på mange måter synt fram i de foregående kapitler. I denne avsluttende del kommer kanskje noen strategisk grep som kan tas i de kampene som kommer mellom sakte glidende aktører.

3.1.1 Karriereutsikter for universitets- og høyskolelektorer

En studie av Svein Kyvik og Terje Bruen Olsen utført for Kunnskapsdepartementet (2010) har tittelen «Førstelektorstillingen som alternativ karrierevei». I 2010 er en tredel av ansatte i sektoren i lektor-førstelektor-dosentstigen. I 2023 er dette fortsatt tilfelle. I en studie av Hakel, Smith og Skjeldestad av universitetslektorer i NTNU vises det til at vel halvparten av dem ønsker en karrierevei til å bli førstelektor. I likhet med Kyvik & Bruen Olsen er det rimelig å anta at «for en relativt stor del av denne gruppen er førstelektorstillingen en mulig karrierevei» (2010, s. 8) – kanskje så mange som opp mot 2000.

Førstelektorstillingene ble først og fremst brukt ved høyskolene, tre ganger så mange som ved universitetene. I 2009 var det 811 førstelektorer i sektoren, mens i 2022 var tallet steget til 938. Andelen førstelektorer ved universitetene var primært i de på den tiden nyslåtte universitetene i Agder og Stavanger, samt den fusjonerte UiT. Førstelektorene var i gjennomsnitt 55 år gamle, mens førsteamanuensene holdt en gjennomsnittsalder på 50.

I en arbeidstidsundersøkelse fra 2005 bygd på selvrapporing viser tallene for forskning og undervisning svært lik fordeling mellom førsteamanuensis og førstelektor: 50 mot 52 % undervisning, og 26% til FoU for begge grupper (Kykiv & Bruen Olsen, 2010, s.15).

I undersøkelsen går det nøye inn på hvilke typer FoU de ulike gruppene driver med. I følge OECD-definisjonen skiller det mellom grunnforskning, anvendt forskning eller utviklingsarbeid, mens pedagogisk utviklingsarbeid også regnes som hørende til FoU-begrepet i denne undersøkelsen. «Frascati-manualen» er i henhold til NIFU sin oversettelse eksplisitte på at pedagogisk utviklingsarbeid ikke kan klassifiseres som FoU (NIFU 2015).

Tallene viser at førsteamanuensene klassifiserte 30% av sin FoU-aktivitet som grunnforskning, var tallet for førstelektorene 15%. Til sammenlikning mente førsteamanuensene at 35% av FoU tiden gikk til anvendt forskning, der førstelektorene oppga 33%. Generelt utviklingsarbeid tok 19% av tiden for førsteamanuensene og 28% av førstelektorenes tid. Pedagogisk utviklingsarbeid tok 13% av førsteamanuensenes tid, mens førstelektorene brukte 21% av sin tid til det samme.

Undersøkelsen fant også ut at høgskolelektorer på tre år mellom 2003 og 2005 publiserte 1,1 faglig/vitenskapelig bidrag, mens førstelektorer publiserte 3,3, bidrag. Førsteamanuenser publiserte 4,3 mens dosenter og professorer publiserte 9,3. (s.18)

I oppsummeringen kommenterer Kyvik og Olsen (2010) at indikatorene på faglig aktivitet viser relativt små forskjeller mellom førsteamanuenser og førstelektorer. Førstelektorene profil er mer rettet mot lærestedet og lokale forhold, pedagogisk utviklingsarbeid og anvendt FoU, og de reiser mindre utenlands.

Når de ser på andre strukturelle forhold, peker de på at det tar lengre tid å kvalifisere seg til førstelektorstillingen, at det er få læresteder som tilbyr reelle karriereutviklingsbetingelser (Eriksen & Nordkvelle, 2021), at den kompetansen de har ikke regnes adekvat for å veilede doktorgradskandidater eller lede forskningsprogram. De kan heller ikke regnes som førstekompetente i tellekantsystemet for etablering av PhD-er. Ved enkelte læresteder er de også avskåret fra å sitte i utvalg og styrer som førsteamanuenser gis tilgang til.

En nystartet forening for førstelektorer og dosenter har fulgt i kjølvannet av et initiativ fra Universitetet i Agder for å fremme «dosent-saken». Det opprinnelige initiativet munnet først ut i ei bok «Sats på dosenten» og handler om hindre, misforståelser og utfordringer søkere til denne karriereveien møter. Bokens hovedpunkter er presentert over (Bache & Hermansen, 2020).

Forskerforbundets tanker om å strukturere «lektorgraden» og organisere det som en nasjonal ordning ligger det mye klokskap i. Det kan tenkes at en omdannelse i en eller annen form bør forstås av et sentralt organ. Om dette kan settes opp på en nasjonal dagsorden, bør vel UHR være den sentrale aktøren.

3.1.2 Riss til en konverteringsprosess

Høgskolen i Oslo (seinere med Akershus) hadde et godt program for førstelektorkvalifisering som ble utredet og satt i gang fra 2010 (HiO notat, 2010), og Høgskolen i Lillehammer kopierte grunntrekkene, - og lyktes å få det med i den fusjonerte høgskolen.

Høgskolen i Innlandet sin modell er bygd opp med en opptaksprosedyre som krever en prosjektbeskrivelse, en kursmodul som skal understøtte faglig og personlig utvikling og tilrettelegging for tilstrekkelig dokumentasjon for den økte kompetansen.

Søkere til programmet må være ansatt på høyskolen og ha med ett prosjekt som er skissert og blir akseptert ved opptak- som gis for to år. Deltakerne kan ta kurs på PhD-nivå opp til 30 ects-poeng, som godskrives FoU-innsats på et halvt år, altså likt med PhD-graden. Programmet tilbyr kurs – ett obligatorisk som heter «Praksisnær FoU» som også er akkreditert som PhD-kurs med 10 ects-poeng. (Dette har årlig 20-30 søkere og de kommer fra hele landet). De får dessuten tilbud om kurs i forskningsformidling (3ECTS). De som ønsker å fylle opp de øvrige timene med ECTS-givende kurs kan velge kurs fra vår høyskole eller andresteder fra. De kan også benytte våre øvrige kurstilbud på «Utdanningsledelse», «Vurdering i høyskolen», «Pedagogisk porteføljeskriving» eller workshoper som støtter skriveprosesser, skriving av profileringsdokument, kronikker, bokmeldinger osv. som alle kan addere opp til det halve året. Hver deltaker får minst en veileder som dekkes inntil 40 timer av programmet pr år. Dersom det er ønskelig, kan søkerne forlenge sin programdeltakelse. Oppnådd kompetanse markeres med en seremoni med eksternt komiteemedlem som framfører en fagkritikk og argumentasjon.

I dette programmet er utvikling av undervisning, av fagformidling, av utdanningsledelse og samarbeid med profesjon/organisasjon ivaretatt. Vi sørger også for at alle de spredte markørene om undervisningskompetanse vi kan finne i UHR sine veiledninger blir haket av. Det deltakerne erfaringsmessig strever med, er at de ikke får nok tid til å arbeide fram skrive/dokumentasjonsprosjektene sine. Fakultetene har de siste årene vært nokså monomant opptatt av tellekanter og doktorgrad. Strategiske midler som skal stimulere til økt publisering går først og fremst til personer i PhD-løpet. En foreløpig konklusjon er at vi har et lovverk som hjemler opprykksordningen og vi har en rimelig omforent policy ved en god del institusjoner som støtter personer som ønsker opprykk. Dette utgjør et embryo for en profesjonsdoktorgrad – eller en praksisbasert PhD.

Den engelske profesjonsgraden, har mange eksempler på organisering som likner programmet ved HINN. I Husebekkutelvalgets innstilling avvises forslaget om en profesjonsdoktorgrad med henvisning til at høringsuttalelsene til Underdalutelvalgets forslag var negative. Som vist ovenfor var denne avvisningen ikke bygd på en grundig analyse. Min analyse av høringsuttalelsene gir et annet resultat. Noen høringsinstanser var positive (som Utdanningsforbundet og NITO) og noen høyskoler var positive, og noen var i stor tvil, men ikke direkte avvisende. Verre er det at mange av de kontante avvisningene var fattet på tynt og feilaktig grunnlag og i sterk utakt med hvordan profesjonsgraden er utviklet i det anglo-amerikanske området. Det minst informerte kommer faktisk fra NFR, etter min mening. Med unntak av UiT var universitetene i Bergen, Oslo og Trondheim uinteressert og svarte ikke på den delen av forslaget fra Underdal-komiteen. Det betyr at universitetene med størst pondus så langt ikke har tonet flagg i noen retning. Nær alle kom med ytringer om at ordningen bør styrkes og mange understreker at begge karriereveier bør beholdes.

I høringsuttalelsene gjentas det at UHRs regler for doktorgraden tillater mange former for dokumentasjon og i prinsippet er åpen for dokumentasjonsformer som førstelektorer kan bruke. Høringsuttalelsene hevder også at man er fornøyd med gjeldende doktorgradssystem, og at man er engstelig for at flere doktorgradstyper vil forvirre og devaluere doktorgradsbegrepet.

Undersøkelser av praksisrettede doktorgradsstudier har vist at den akademiske drift også er sterk i disse kretser og at man velger dokumentasjonsformer som tolkes som «rene vitenskapelige» - altså fagfellevurderte bidrag. Som påpekt over viser flere av disse studiene at PhD-programmene som er vertskap for disse kandidatene i liten grad legger til rette for praksisstudier, og at kandidatene svever i uvisse om hva det er å drive profesjonsutvikling osv. Problemet er at dette mulighetsrommet i liten grad er utforsket. I dette feltet er det heller ikke gjort mye for å utforske hva «forskende profesjonsutøvelse» er for noe. I Høyskolen på Vestlandets høringsuttalelse hevdes det

Det er avlagt en rekke doktorgrader i profesjonsfag (relatert til yrker som for eksempel sykepleier, fysioterapeut, barnehage- og grunnskolelærer) innenfor dagens system som ivaretar nærhet til praksis og yrke. HVL anbefaler derfor på det sterkeste at det blir foretatt en bredere utgreiing av muligheter i de tradisjonelle doktorgradene framfor å etablere en ny.¹⁸

3.1.3 Hvilke ting kan de siste 40 års erfaring med profesjonsdoktorgrader i den anglo-amerikanske konteksten lære oss?

Ved Middlesex University er det doktorgrader i transdisciplinary studies, der deltakere tas opp uansett profesjon eller fagbakgrunn, både av ansatte ved universiteter og høyere læresteder, men i overveiende grad fra business, management, industri og offentlige organisasjoner. De tas opp på en MPhil-basis og overføres til PhD-program. Varighet er fire til syv år, all undervisning er online og alle deltakerne arbeider i tverrfaglige grupper. Dokumentasjonsformene er mange og vide og man kan arbeide fram delprosjekter, som må gis en overbyggende tekst. Studiet avsluttes med en «Viva Voce» - et muntlig forsvar. Dette doktorgradsstudiet er typisk for det Costley & Lester (2012) kaller «Tredje generasjon» av profesjonelle doktorgrader, der deltakerne gjør FoU-arbeid som går rett inn i den virksomheten der de arbeider. (<https://www.mdx.ac.uk/our-research/centres/work-and-learning-research-centre/phd-in-work-based-learning-professional-studies>)

Ved Central Lancaster University har de et program som i henhold til nomenklaturet er et PhD-program på 4-5 år, deltid. Det er bygd opp slik at søkere må ta med seg to solide bunkere med erfarte prosjekter inn i programmet, og skrive dem om og inn i en PhD-kontekst, og så gjennomføre et nytt prosjekt underveis. Til sammen summeres dette til 3 ganger 20 000 ord som dokumenterer utførte prosjekter, samt et 15000 ord langt «kappe»-dokument som binder prosjektene sammen. Dette kalles en PhD på portfolio (<https://www.uclan.ac.uk/postgraduate-research>). Her kan man også doktorere gjennom realkompetanse (PhD by published works) om man er ansatt på universitetet.

Dette siste programmet likner på det førstelektorkandidater kommer på programmet med: stabler med erfaringer nedfelt i ulike dokumenter og saker som de trenger hjelp til å rydde i og innpasse i kategorier som FoU eller spesielle kvalifikasjoner. Deretter lager studentene ett prosjekt som kan defineres klarere i en FoU-kontekst, skrive reflekterende notater og summere i et profileringsdokument.

Ved University College London, Institute of Education, er omlag en tredel av deltakerne på deres EdD program lærere i høyere utdanning¹⁹. De studerer i en kohort med tilsvarende andre erfarne praktikere og går gjennom tre kurs første år, med tre arbeidskrav, før andre og tredje år går med til

¹⁸ [Høring Forslag fra utvalg om endring i stillingsstrukturen - regjeringen.no](#)

¹⁹ Informasjon i intervju fra Professor Arthur Chapman, UCL, 21.08.23

utvikling og gjennomføring av et praksisbasert doktorgradsløp med mye veiledning, og der kohorten beholdes med mye gjensidig støtte i deltakergruppen. Innholdsmessig er refleksjon over erfaring og læring, kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og skriveopplæring.

Derfor trenger vi et program som defineres som et eksplisitt PhD-program for heltidsansatte i høyere utdanning som ønsker å drive profesjonsutvikling – både av sin profesjon som lærer i høyere utdanning og som kunnskapsutvikler innen sitt fagområde. Det bør drives som deltidsstudium over 3-6 år, og det er sikkert best å drive det fram nasjonalt – eller som et konsortium mellom progressive UH-institusjoner. Det er i dag 10 institusjoner som har et førstelektorprogram og de burde kunne samarbeid, om ikke UHR tar ballen.

3.1.4 Konkrete forslag

Ettersom norske myndigheter har åpnet for to typer doktorgrader som skal favne internasjonale trender om å utbre doktorgradsstudier i form av Nærings-PhD og Organisasjons-PhD, der intensjonen for begge er å rekruttere deltakere i næringsliv og organisasjoner, er det nærliggende å velge en PhD-gradsbenevnelse som dekker, f.eks. «Praksis-PhD i høyere utdanning.»

Organisasjonsmessige tilpasninger

Ved HINN har vi fem doktorgradsprogram som allerede er akkrediterte. Den lange veien å gå er å skrive et nytt program og søke akkreditering. Den korte veien er å lage en felles plattform for disse programmene som organiserer deltakelsen for søkere fra alle fakulteter. En mer kompleks vei er å søke samarbeid med alle institusjoner som tilbyr førstelektorprogram og samordne en nasjonal FoU-skole for «Praksis PhD» og alliere seg med en PhD-givende institusjon som kan organisere dette under sin kappe.

Av de PhD-programmene som er kjent av undertegnede, virker Nord-universitetet sitt PhD-program «PhD i profesjonsvitenskap» velegnet som hjemsted for en slik ordning, alternativt kan HINNs eget INTOP være en tilsvarende på egen kjøp. Profesjonsdoktorgraden ved OsloMet kan også være en partner i et slikt samarbeid.

Opplæringsdelen bør være på 30 ECTS-poeng, der kurs som fyller 20 ECTS er obligatoriske og 10 er valgbare. Den obligatoriske delen må bygge på FoU og innovasjon i høyere utdanning, der faghistorie om profesjon og vitenskapshistorie og sosiologi, forskningsmetoder for praksisstudier, etikk og formidlingsarbeid er essensielle innholdskomponenter.

Studieplanarbeidet må utformes slik at man på de viktigste feltene definerer feltet slik at deltakerne slipper å undres over hva praksisstudier er. Her er de viktigste momentene å hente, vil jeg mene, fra dette saksnotatet.

De viktigste tilpasningene vil være at opptaksperioden blir på 6 år på halv tid og at søkere både skal ha en praksis fra høyere utdanning og være ansatt ved en institusjon i stilling som er tilknyttet formidling, eller ledelse og administrasjon av høyere utdanning. Dessuten må pedagogisk basiskompetanse være dokumentert.

Beskrivelsen av PhD-programmet må klargjøre praksisfeltet og vitenskapsfeltets omfang, teoretiske og praktiske rammer, internasjonal og nasjonal historie, dets filosofi, dilemmaer, politiske og organisasjonsmessige innramminger. Det må understrekes at programmet skal favne om alle typer

profesjons-studier og praksis i disiplinenes undervisning, med andre ord en tverr- eller interdisiplinær tilnærming. Fokusområdet vil være det arbeidet i academia som utføres på daglig plan: tilrettelegging og gjennomføring av studier med strukturer og materielle rammer som forutsetning, lovverk og økonomi, og ha et formål om innovasjon og kvalitetsarbeid i høyere utdanning. Deltakernes prosjekter skal være motivert av et aksjonspreg der forbedring av profesjonsutøvelsen – læregjerningen i høyere utdanning, eller administrasjons- og ledelsesoppgavene innenfor sektoren – er i fokus.

Målgruppen vil være ansatte i høyere utdanning som ønsker å drive praksisbasert og konkret utviklingsarbeid innen sitt profesjonsfelt som rører ved drift og utvikling av høyere utdanning og drive FoU arbeid på høyt nivå. Fokusområdene vil være kunnskapsutvikling av samarbeid med eksterne parter og utdanningens relevans for individ, samfunn og profesjon,

Opptakskravene bør være en mastergrad på fagområdet man er tilsatt, og med tilsvarende karakterterskel. Imidlertid vil gjennomsnittskarakteren for noen kandidater være utilstrekkelig for gjeldende normer og programmet bør derfor ha en ordning for kalibrering av søkere, eller en opptaksprøve. Kalibrering kan bestå i at tidligere meritter er anerkjent, publisert eller erkjent etter nærmere regler. Prosjektsøknaden må være formulert klart og innbefatte refleksjoner over tidligere erfaringer og en problemformulering for prosjektets utforming som er relevant, troverdig og gjennomførbart.

Læringsutbyttene må formuleres mot praksisfeltets fokusområder, slik at:

- Kunnskapen er stor om problemets framtidelse lokalt, nasjonalt og internasjonalt
- Deltakeren kan bidra til selvstendig og innovativ kunnskapsutvikling innen sitt felt
- Deltakeren kan formidle sin viten og motivere kolleger, samarbeidspartnere og interessenter til drive arbeidet videre framover
- Kan reflektere grundig og selvstendig over erfaringer, teori, problemstillinger, vitenskapsteori og metoder på feltets praksis
- Har inngående kjennskap til forskrifter, lovverk og etiske forhold rundt sin yrkesutøvelse og sitt FoU-arbeid.

Ferdighetene må være en realisert kunnskap som vil vises gjennom:

- Håndtering av komplekse faglige spørsmål på en kritisk og selvstendig måte, utfordre og forbedre gjeldende praksis på sitt fagområde
- Anvende relevant metoder fleksibelt for å løse foranliggende problemer og være reflekterende i utøvelsen
- vurdere fou-erfaringer fra andre land og kulturer på feltet og deres anvendelighet
- kan sette i gang utviklingsprosesser i egen virksomhet og vurdere deres nytte og hensiktsmessighet

Den generelle kompetansen vil vises på følgende områder ved at hen:

- kan drive FoU-arbeid med stor faglig integritet, og gjøre kritiske undersøkelser rundt sine faglige og etiske problemstillinger, og utøve egen forskning med faglig integritet
- kan lede tverrfaglige arbeidsoppgaver og prosjekter i sammensatte kontekster på en selvstendig måte og i samarbeid med andre
- kan formidle forskning ved å bruke velrennomerte og helst åpne, internasjonale og nasjonale formater og metoder
- kan ta initiativ til innovasjon og forskning med samfunnsrelevans ut fra kritiske analyser av behov og partsinteresser

- kan delta aktivt i debatter i nasjonale og internasjonale fora, og bidra med faglige innspill i samfunnsdebatten

Oppbygging og innhold

Opplæringsdelen vil fylles av emner og seminarer som er dels obligatoriske, dels selvvalgte ut fra prosjektets egenart. Gjennomføringen av avhandlingsarbeidet vil bestå av bearbeiding av praksisrefleksjoner og gjennomføring av empirisk arbeid i FOU-prosjektet. Gjennom de obligatoriske emnene skal deltakerne skaffe seg kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse innenfor fagområdet praksisstudier i den høyere utdanningens profesjoner. I tillegg skal fou-prosjektet gjøre bruk av komplekse og adekvate metodiske tilnærminger. Programmets emner, seminarer og øvrige aktiviteter gir anledning til kompetanseutvikling for kritisk å analysere, sette sammen, systematisere og planlegge forskning og se eget forskningsbidrag i en nasjonal og internasjonal kontekst.

Emnene som tilbys

- høyere utdanning, politikk, historie og arbeidskontekst
- erfaring og fortellerkunst
- utdanningsledelse i høyere utdanning
- praksisens teori og praksis
- anvendt forskning for praksisutvikling
- skriving for innovasjonsprosesser
- audiovisuell fou-formidling
- prosessledelse
- internasjonalisering av studier
- Selvstendig fou-arbeid

Alle deltakere får to veiledere til hjelp i prosjektutforming og for tilbakemeldinger på arbeidet underveis. For å få PhD-status må kandidatene levere dokumentasjon på sitt arbeid. Dette kan være vidt definert i følge UHR sitt reglement for ulike dokumentasjonsformer med betingelse at det kan legges fram til forsvar i sin dokumenterte form for en vurderingskomite. Format bestemmes i samråd med veiledere og programledelsen. Graden av skriftlighet og omfang kan variere, men må kunne vise til en samlet innsats på 2,5 år for avhandlingsarbeidet og et halvt års arbeid med emner i opplæringsdelen, til sammen 3 år. Dokumentasjonsformen må tillate lagring og etterprøving. En større del av dokumentasjonsmaterialet vil være i formatet utviklingsarbeid som kan materialiseres på flere måter enn det tradisjonelle artikkelformatet. Avhandlingsarbeidet kan foregå helt eller delvis i samarbeid med andre. Likevel må selvstendigheten av arbeidet være klart dokumentert. Avhandlingen skal bidra med ny faglig kunnskap og uttrykke en kunnskapsutvikling som tilsvarer yrkes- og profesjonsbaserte avhandlinger i andre kontekster.

Deltakerne organiseres i FOU-grupper med hyppige møter for diskusjoner og gjensidig stimulerende bearbeidelser av emnelitteratur, prosjektframlegg og hypoteser, problemstillinger og ansatser. Nettverksbygging og samarbeidsrelasjoner blir viktige dimensjoner i utviklingen av godt reflekterende, hensynfulle og ansvarlige prosessledere og utviklere av gode praksiser i høyere utdanning.

Eksamens- og vurderingsformer

Det samlede dokumenterte avhandlingsarbeidet legges fram for en komite av tre medlemmer. Opplæringsdelen må være gjennomført og bestått, og den muntlige overhøring starter med framlegg av oppgitt emne. Dette følges så opp av en disputas. Prosedyren følger lokal forskrift.

Internasjonalisering.

Profesjonsdoktorgrader er ofte tenkt på som lokal og intern. Imidlertid er den internasjonale dimensjonen like viktig her, selv om dagens førstelektorer viser mindre reisevilje enn folk med PhD. Erasmusprogram og andre ordninger for internasjonalisering må derfor inkorporeres.

3.1.5 Forskriftsendring i 2024

Etter mange års diskusjoner delegerte Kunnskapsdepartementet til sitt direktorat HK-dir å utforme ny forskrift²⁰. Etter høringsrunder ble ny forskrift gjort gjeldende for karriereveien til dosent fra 1.8.2024. Fra min faglige synsvinkel er den viktigste gevinsten at forskriften setter karriereveien fra lektor til dosent fri fra sammenlikningen med doktorgraden.

Problemet forskriften ikke løser er statusproblemet mellom karriereveiene. En av årsakene er at høringsnotatet ikke forsøker å gå inn i en analyse av det akademiske arbeidet, og mulighetene for de som prioriterer utdanning og undervisning kan drive FoU-arbeid på sin egen virksomhet. Høringsnotatet gjør ingen grundig intellektuell framstilling av hva det vil si å være en forskende profesjonsutøver i høyere utdanning²¹. I likhet med UHRs prosjekt som ledet fram til NOR-Cam-veilederen, gir den ingen grundig analyse av hva arbeidet utenfor den såkalt «rene forskning» innebærer.

I lys av dette kan det virke paradoksalt å foreslå at karriereveien knyttes til doktorgraden. Den analysen som presenteres i denne rapporten forhåpentligvis har vist, er det snakk om en annen type doktorgrad enn den som dominerer feltet i dag. Vårt norske nomenklaturproblem kan, slik jeg ser det løses langt på vei gjennom å omstøpe nåværende doktorgrad og anerkjenne begrepet «forskende profesjonsutøver» som basis for å kvalifisere personer som søker den alternative karriereveien.

3.2 Konklusjon

Dette dokumentet demonstrerer at profesjonsdoktorgraden er et velkjent og anerkjent fenomen i den angloamerikanske universitetsverden. Underdalsutvalgets forslag er derfor vel verd å forfølge for norske forhold til tross for sektorens generelt lave kunnskapsnivå på feltet. Mye tyder på at de to programmene for offentlig- og nærings-PhD er lite teoretisk utviklet og fortsatt er noe av et stebarn i vårt system. I lys av Schøns bemerkning om våre systemers sendrektighet og den registrerte uviljen til å lage en profesjonsdoktorgrad hos norske myndigheter og institusjoner, kan

²⁰<https://hkdir.no/dokumenter/forslag-til-forskrift-om-undervisnings-og-forskningsstillinger-og-rekrutteringsstillinger>

²¹ <https://www.forskerforum.no/kompetanseforvirring-og-akademisering/>

Vøllestadutvalgets konklusjon, og UHR sin respons med å utvide forståelsen for hva slags akademiske yringer som kan demonstrere kompetanse, invitere til en løsning der gjeldende PhD-reglements handlingsrom utforskes. Da vil man kunne finne en plass for et program myntet på lærere og andre ansatte i høyere utdanning under et mer generelt PhD-program. Det ville være en innovasjon vel verd å prøve.

På den annen side ville det vært utdanningspolitisk langt mer utfordrende å bruke profesjonsdoktorgraden som et nytt verktøy for demokratisering av høyere utdanning. Det ville hatt store og gode konsekvenser for regioner og distrikter i kongeriket.

Litteraturliste

- Altbach, P.G. (2004). Doctoral Education: Present Realities and Future Trends. *College and University*, 80(2), 3-10.
- Altbach, P.G. (2007). Doctoral Education: Present Realities and Future Trends. In: Forest, J.J.F., Altbach, P.G. (eds) *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_5
- Bachke, C.C. & Hermansen, M. (red.) (2020): *Å satse på dosenter: Et utviklingsarbeid*. NOASP
- Bourner, T., Bowden, R., & Laing, S. (2001) Professional Doctorates in England, *Studies in Higher Education*, 26(1), 65-83, DOI: 10.1080/03075070124819
- Boud, D., Costley, C., Marshall, S., & Sutton, B. (2021) Impacts of a professional practice doctorate: a collaborative enquiry, *Higher Education Research & Development*, 40(3), 431-445, DOI: 10.1080/07294360.2020.1765744
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered : priorities of the professoriate : a special report* (pp. XIII,147). Carnegie Foundation.
- Boyer, E. L., Moser, D., Ream, T. C., & Braxton, J. M. (2016). *Scholarship reconsidered : priorities of the professoriate* (Expanded edition.). Jossey-Bass.
- Brew, A., Boud, D., Lucas, L., & Crawford, K. (2018). Academic artisans in the research university. *Higher Education*, 76(1), 115-127. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0200-7>
- Burgess, H., & Wellington, J. (2010) Exploring the impact of the professional doctorate on students' professional practice and personal development: Early indications. *Work Based Learning e-journal*, 1(1), <https://wblearning-ejournal.com/uploads/archive/10-10-10/1013%20rtb.pdf>
- Bärmark, J., & Baldurson, E. (red.) (1984) *Forskning om forskning eller Konsten att beskriva en elefant*. Natur och Kultur.
- Chiteng Kot, F. & Hendel, D.D. (2012) Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: a comparative analysis, *Studies in Higher Education*, 37(3), 345-364, DOI: 10.1080/03075079.2010.516356
- Clark, W. (1989) 'On the dialectical origins of the research seminar'. *History of Science*, 27(2), 111-54.
- Clark, W. (2006) *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cohan, M. (2009). Bad apple: The social production and subsequent reeducation of a bad teacher. *Change*, 41(6), 32-36. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/00091380903270151>
- Costley, C., Elliott, G. C., & Gibbs, P. (2010). *Doing Work Based Research: Approaches to Enquiry for Insider-Researchers*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446287880>
- Costley, C., & Fulton, J. (2019). *Methodologies for practice research: approaches for professional doctorates* (1st edition.). SAGE.
- Cuban, L. (1999). *How scholars trumped teachers : change without reform in university curriculum, teaching, and research, 1890-1990*. Teachers College Press.
- Denecke, D., Kent, J., & McCarthy, M.T. (2017) *Articulating Learning Outcomes in Doctoral Education Council of Graduate Schools*. Council of Graduate Schools (<https://research.rowan.edu/officeofresearch/graduateresearch/sgs-documents/articulatinglearningoutcomesindoctoreducationweb.pdf>)
- Eide, E., & Amdam, J. (2010) *Frå førstelektoropprykk til profesjonsdoktorgrad. Eit innspel til drøfting*. Notat frå Høgskulen Stord/Haugesund og Høgskulen i Volda.

- Ellis, L. (2007): Education and training for clinical practice. Academics' perceptions of the professional or clinical doctorate: findings of a national survey. *Journal of Clinical Nursing*, 16(12):2272-9. doi: 10.1111/j.1365-2702.2007.02120.x.
- ESRC. (2019). Economic and Social Research Council (UK). What is impact? Hentet fra: <https://esrc.ukri.org/research/impact-toolkit/what-is-impact/>
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Fekjær, S.B., Prøitz, T.S., & Mausehagen, S: (2022) Offentlig ph.d.: Forskerkompetanse for skoleutvikling. I: K.Helstad & Mausehagen, S. (red.): *Skoleutvikling: i forskning, politikk og praksis* (s.235-251). Cappelen Damm Akademisk.
- Foster, H.A., Chesnut, S., Thomas, J. & Robinson, C. (2023) Differentiating the EdD and the PhD in Higher Education: A Survey of Characteristics and Trends. *Impacting Education. Journal on transforming professional practice*, 8(1), 18-26.
- Fruchi, A.J., Calderón, A-I., Salceda, J.P., & Bustos, M.F. (2024). From academic doctorates to professional doctorates: Comparative analysis of experiences in Ibero-America. *Ensaio:aval. pol.públ. Educa., Rio de Janeiro*, 32(122), 140-164.
- Fulton, J., & Smith, P. (2013). *The professional doctorate : a practical guide*. Macmillan.
- Gibbons, M. (1994). *The new production of knowledge : the dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.
- Heggen, K., Fransson, E., Egede-Nissen, V., Hem, M.H., & Torp, T. (2008): *Hva er en førstelektor?* Upublisert utkast til artikkel.
- Jamissen, G., Hardy, P., Nordkvelle, Y. & Pleasants, H. (eds.) *Digital storytelling in higher education. International perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Jones, M. (2018) Contemporary trends in professional doctorates, *Studies in Higher Education*, 43:5, 814-825, DOI: 10.1080/03075079.2018.1438095
- Kyvik, S., & Olsen, T.B. (2010) *Førstelektorstillingen som alternativ karrierevei*. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Notat til Kunnskapsdepartementet, Desember 2010
- Kyvik, S. & Olsen, T.B. (2012) The relevance of doctoral training in different labour markets. *Journal of Education and Work*, 25(2), 205-224, DOI: 10.1080/13639080.2010.538376
- Kyvik, S., (1999) Evaluering av høgskolereformen, & Norges forskningsråd Området for kultur og samfunn. (1999). *Evaluering av høgskolereformen : Sluttrapport* (pp. 340, 8). Norges forskningsråd, Området for kultur og samfunn.
- Kyvik, S., & Thune, T. (2015). Assessing the quality of PhD dissertations. A survey of external committee members. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(5), 768–782. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.956283>
- Hamilton, D. (2003): Time and tradition: resolving tensions in the organisation of doctoral training in Sweden. *Nordisk Pedagogik*, 23(3) 132–138.
- Hakel, K., Eriksen S., & Nordkvelle, Y. T. (2023). *Kvalifisering til førstelektor - en analyse av søkeres og komiteers forståelse og praktisering av opprykkskriteriene*. Høgskolen i Innlandets oppdragsserie. Høgskolen i Innlandet. <https://hdl.handle.net/11250/3062650>.
- Halse, C. & Mowbray, S. (2011) The impact of the doctorate, *Studies in Higher Education*, 36(5), 513-525, DOI: [10.1080/03075079.2011.594590](https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594590)
- Hamilton, D., Lindblad, S. & Wernersson, I. (2003): Doctoral studies in Pedagogik in Sweden. *Nordisk Pedagogik*, 23(3), 246–261.
- Harwood, J. (2010). Understanding Academic Drift: On the Institutional Dynamics of Higher Technical and Professional Education. *Minerva*, 48(4), 413–427. <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9156-9>
- Hawkes, D., & Yerrabati, S. (2018) A systematic review of research on professional doctorates. *London Review of Education*, 16(1), DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.16.1.03>

- Husebekk, A. (2021). *En helhetlig stillingsstruktur i akademia*. Oslo: Universitets- og høyskolerådet (UHR).<https://innsyn.acosssky.no/uhf/wfdocument.ashx?journalpostid=2021000404&dokid=45374&versjon=1&variant=A&>
- Haara, F.O., & Smith, K. (2011) Kappen: «One size fits all?» *Uniped*, 34(3), 79-86.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-07>
- Hramiak, A. (2017). The impact of doctoral studies on personal and professional lives. *Work Based Learning e-Journal International*, 7 (1), 20-39.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Meld. St. 16: Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Macfarlane, B. & Burg, D. (2019) Women professors and the academic housework trap, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(3), 262-274, DOI: [10.1080/1360080X.2019.1589682](https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1589682)
- Mausethagen, S. Prøitz, T.S, Fekjær, S.B., Stenersen, C.R., Finnanger, T.S. (2021). «En fot i begge leire hadde vært ypperlig». En studie av offentlig ph.d. i utdanningsfeltet. Rapport OsloMet og USN. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/en_fot_i_begge_leire-offentlig_phd_oslomet_usn_2021.pdf
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Nelson, J.K. & Coorough, C. (1994) Content Analysis of the PhD versus EdD Dissertation. *The Journal of Experimental Education*, 62(2), 158-168.
- Neumann, R. (2005) Doctoral Differences: Professional doctorates and PhDs compared, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27:2, 173-188, DOI: [10.1080/13600800500120027](https://doi.org/10.1080/13600800500120027)
- Nilsen, Y. (2005). *En sterk stilling? : Norsk forskerforbunds historie 1955-2005* (p. 264). Vigmostad & Bjørke.
- Nordkvelle, Y. T. (2020). Praksisnær undervisning - nytt begrep og ny realitet? In Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen, & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (s. 7-31): Cappelen Damm Akademisk.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science : knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.
- Perry, Jill Alexa (2012). "What does history reveal about the education doctorate?". In Latta, Margaret (ed.). *Placing Practitioner Knowledge at the Center of Teacher Education*. Educational Policy in Practice: Critical Cultural Studies. Information Age Publishing. pp. 51–75. [ISBN 978-1-61735-738-1](https://doi.org/10.1080/13600800500120027).
- Perry, J. A., Zambo, D., & Crow, R. (2020). *The improvement science dissertation in practice: A guide for faculty, committee members, and their students*. Myers Education Press.
- Perry, J. A. (2012). To Ed.D. or not to Ed.D.? *Phi Delta Kappan*, 94(1), 41–44.
<https://doi.org/10.1177/003172171209400108>
- Petterson, R.C. (2020). Den tilfeldige dosent. Fra praktisk reformering av høgskolestudier via lærebokpublisering til forskning og faglitterært forfatterskap. I: C.C.Bachke, & M.Hermansen (eds): *Å satse på dosenter: Et utviklingsarbeid* (s. 107-118). NOASP
- Piro, F. N., Thune, T., Rørstad, K., Tømte, C., & Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. (2013). Langsiktig kunnskapsutvikling på næringslivets premisser? Evaluering av Nærings-ph.d.-ordningen (Vol. 2/2013). NIFU.
- Prøitz, T. S., & Wittek, L. (2020). New directions in doctoral programmes: bridging tensions between theory and practice? *Teaching in Higher Education*, 25(5), 560–578.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1577813>

- Risnes, M. (1990). Distriktshøgskolen som utdanningsinstitusjon. *Uniped*, 13(3), 3-8.
- Quality Assurance Agency (QAA) UK Quality Code for Higher Education. [Quality Code \(qaa.ac.uk\)](https://www.qaa.ac.uk)
- Raddon, A., & Sung, S. (2009). *The career choices and impact of PhD graduates in the UK: A synthesis review*. Swindon: Economic and Social Research Council (ESRC).
- Rektorutvalget (1967) Komiteinnstilling om den norske doktorgrad avgitt 4.oktober 1967 av det XIV møte av norske universitets- og høyskolerektorer.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (2013) Hvordan kan kriterier for PhD-bedømmelser danne grunnlag for PhD-uddannelse? Pædagogiske perspektiver af en analyse af 41 PhD -bedømmelser fra et humanistisk fakultet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(15), 17-35.
- Rospigliosi, A. and Bourner, T. (2019) 'Researcher development in universities: Origins and historical context'. *London Review of Education*, 17(2): 206–222. DOI <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.08>
- Schön, F. (1995). The New Scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 27-34
- Sarrico, C. S. (2022). The expansion of doctoral education and the changing nature and purpose of the doctorate. *Higher Education*, 84(6), 1299–1315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00946-1>
- Scott D., Brown A., Lunt I., Thorne L. (2004) *Professional Doctorates: Integrating professional and academic knowledge*. Open University Press and SRHE
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Jossey-Bass.
- Simpson, R. (1983). *How the PhD came to Britain : a century of struggle for postgraduate education* / Renate Simpson. Society for Research into Higher Education.
- Smith, A. (2010). *One step beyond: Making the most of postgraduate education*. Report for UKDepartment for Business, Innovation and Skills. <http://www.bis.gov.uk/postgraduaterreview>.
- Smith, McGloin, R, & Wynne, C. (2022) Structures and Strategy in Doctoral Education in the UK and Ireland. UK Council for Graduate Education. [Structures-and-Strategy-in-Doctoral-Education-Smith-McGloin-Wynne-UKCGE-2022.pdf](#)
- Snow, C. P. (2001). *De to kulturer* (Vol. 38). Cappelen akademisk.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant : basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press.
- St.meld. nr. 35 (2001–2002). (2002). *Kvalitetsreformen om rekruttering til undervisnings- og forskerstillinger i universitets- og høyskolesektoren*. Hentet 18.8.23 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20012002/stmeld-nr-35-2001-2002-/5.html?id=196315>.
- Taylor, S. (2020) *Towards Describing the Global Doctoral Landscape*. UK Council for Graduate Education.
- Terman, F. (1998). A brief history of electrical engineering education. *Proceedings of the IEEE*, 86(8), 1792–1800.
- The Australian Qualifications Framework [AQF levels | AQF](#)
- Thue, F. W. (2014). Universitetslærerne. I R.Slagstad og J.Messel (red.) *Profesjonshistorier* (s.666-699). Pax.
- Underdal, A., Hølleland, H., Hestbek, T. A., Dæhlen, M., & Arge, S. E. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/462ebb8a0c444fe2add926eaf6885bde/utvalgssrapportstillingsstruktur-ved-universiteter-og-hoyskoler.pdf>
- UHR (Universitets- og høyskolerådet) (2006) Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til førstelektor etter kompetanse. https://www.uhr.no/_f/p1/ie784672d-7e0e-4ae3-a60f-482713a4618c/endelig_versj_veiledn_retningslinjer-forstelektoropptrykkdesember2006.Pdf

- Vislie, L. (2003). Doctoral programmes in education in Norway. *Nordic studies in education*, 23(4), 222–239. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2003-04-06>
- Vøllestad, N., Fretland, J.O., Fuglseth, A.M., Habib, L., Malterud, N., Ringdal, O., Skretting, K., & Vinje, J.-W. (2012). *Én PhD-grad for fremtidens behov? Kunnskap, ferdigheter, generell kompetanse*. Universitets- og høyskolerådet (UHR). https://www.uhr.no/_f/p1/iec5edf9b-d7ad-4dbf-bef9-1e64b68ef938/en_phd_grad_for_fremtidens_behov.pdf
- Wallace, M., Byrne, C., Vocino, A. Sloan, T. Pervan, S.J., & Blackman, D. (2015) A decade of change in Australia's DBA landscape. *Education & Training*, 57(1), 31–47. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2013-0096>
- Wellington, J., & Sikes, P. (2006) 'A doctorate in a tight compartment': why do students choose a professional doctorate and what impact does it have on their personal and professional lives?, *Studies in Higher Education*, 31:6, 723-734, DOI: 10.1080/03075070601004358
- Wendt, K., Gunnes, H., Østby, M. N., Fossum, L.W. (2021). *Når timene telles. Tidsbruksundersøkelsen 2021: En kartlegging blant vitenskapelig og faglig tilsatte ved norske universitet og høyskoler*. NIFU Arbeidsnotat nr.15.
- Aasen, P. & Rye, E. (2013). Behovet for profesjonsrettet doktorgradsutdanning. *Uniped*, 36(4), 84–97. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i4.23089>

Vedlegg

Kronikk i Forskerforum med Stig Eriksen og Katja Hakel 1.8.2023

Innfør profesjonsdoktorgrad!

Hva skal til for å bli førstelektor? Kravene er uklare, og vurderingene legger ofte stor vekt på det som lettest kan sammenlignes med en ph.d. Innfør heller en egen grad som tar utgangspunkt i praksis, mener kronikkforfatterne.

Av Stig Eriksen, Katja Hakel og Yngve Nordkvelle

Per i dag er det om lag 1000 personer i førstelektorstilling i Norge, og omkring 3800 høgskole- og universitetslektorer som teoretisk kan aspirere til opprykk. Om vi går ut ifra tall i Smith, Hakel og Skjeldestads (2020) undersøkelse fra NTNU, er kanskje innpå 2000 av lektorene interessert i denne karriereveien. En annen undersøkelse fra Eriksen og Nordkvelle (2020) viste at kun 10 av norske læresteder tilbyr støtte til de som søker førstelektor-dosent-veien. Støtten varierer fra program med kurs og aktiv oppfølging til tildeling av stipend for en individualisert karriereutvikling. Internasjonalt brukes begrepet «academic citizens» eller «academic artisans» for å beskrive kompetansen til de som primært underviser. De er usynliggjort i tellekantregimer rundt omkring i verden, men er de som ofte får ansvar for at virksomheten skal «gå rundt». Virksomhetsfeltene til førstelektorkandidatene innebærer både å være en god veileder, underviser, mentor, tilbakemelder, emne- og faggruppeadministrator, kollegial og sosial støttespiller, og dessuten å holde tett kontakt med den profesjon eller arbeidsfelt man utdanner for. De hører til akademias gruppe av håndverkere.

Uklare kompetansekrav

I vårt forskningsprosjekt [*Kvalifisering til førstelektor – en analyse av søkeres og komiteers forståelse og praktisering av opprykkskriteriene*](#) (2023) undersøkte vi 31 søknader og vurderinger av søknader på stilling eller opprykk til førstelektor fra et tilfeldig utvalg ved læresteder med flere enn 20 førstelektorer ifølge Database for statistikk om høyere utdanning (DBH). I vår undersøkelse så vi på hvordan kriteriene ble tolket og anvendt hos søkerne og komiteene som vurderte dem. Vi så et klart mønster i at kriterier fra *Forskrift om ansettelse og opprykk* §1-5 dominerte i vurderingene. Samtidig ble Universitets- og høgskolerådet (UHR) sine *Veiledende retningslinjer* (2006) og *Veiledning for deg som søker* (2007), som utdyper førstelektorenes kompetanse i forhold til forskriftens kriterier, i stor grad neglisjert. Kun halvparten av søkerne bygger opp sin søknad med å svare på forskriftens kriterier, som oftest med korte henvisninger i form av en punktliste. De fleste søkere og vurderingskomiteer lager sin egen struktur, som ikke gjenspeiler kriteriene. Dette bidrar til at forskriftens kriterium §1-5 (1) «Omfattende FoU-arbeid» (forsknings- og utviklingsarbeid, red.anm.) og §1-5 (3) «Spesielle kvalifikasjoner» får innramminger som med god grunn blandes sammen. En mulig tolkning er at søkerne både skal ha en FoU-produksjon som er på ph.d.-nivå og omfang, og i tillegg dokumentere betydelig mer i form av spesielle kvalifikasjoner. Når så mange velger å ikke legge seg tett på forskriftens struktur, indikerer det at den i grunnen passer dårlig for å framstille førstelektorens kompetanseprofil. Ett mål på usikkerheten i

kompetansefremstillingen er at variasjonen mellom søkertekstene var mellom 900 og 21000 ord, mens komitevurderinger varierte mellom 360 og 10500 ord. Vurderingene til stilling var betydelig kortere enn opprykksvurderingene.

Egenarten blir ikke vurdert

Griper fatt i ph.d.-sammenligning

Arbeider som søkerne leverte som dokumentasjon ble kommentert først og fremst dersom de var presentert i de vitenskapelige sjangrene man forventer til en ph.d. Rapporter fra utviklingsarbeid, studierevisjoner og utredninger ble i mindre grad gitt en vurdering. Heller ikke en «overbyggende tekst» med refleksjoner over personlig og faglig utvikling, slik den ble anbefalt i UHR sine retningslinjer, ble synderlig kommentert i vurderingene. Mye tyder på at UHRs veiledninger i liten grad anvendes i søkerens framstillinger, og at vurderingskomiteene finner at sammenlikningen med ph.d.-en for vurdering av omfang og nivå er lettest å gripe tak i.

55 år i gjennomsnitt

Krever avansert tenkning

På mange måter virker forskrift og UHR sine veiledninger som to bein i ulike virkelighetsforståelser av hva akademisk arbeid består av. Selv om UHRs tekst legger seg tett på momenter fra Frascati-manualen (2015) om originalitet, metodisk grundighet og høyt refleksjonsnivå i forskningsarbeid og eksperimentelt utviklingsarbeid, med vekt på å synliggjøre virkninger av søkerens bidrag for fagfeltet, inneholder veiledningene også formuleringer som hører til praksisfeltets gråsoner. «Erfaringsbasert kunnskap», «taus kunnskap», «handlingskompetanse» og «reflektert praksis» er begreper som krever en avansert tenkning og mot for å dokumentere i det konvensjonelle ph.d.-språkets drakt. Førstelektorer får sin kompetanse når de er 55 år gamle i gjennomsnitt. Det betyr at kompetansen krever lengre tid å utvikle, og bygger på en annen klokskap enn hos unge kolleger som oftest går fra master til en doktorgradsskole med tett veiledning i mer eller mindre definerte forskergrupper.

Motstridende utredninger

Erstattes med profesjonsdoktorgrad?

Kritikken fra myndighetene mot førstelektorstillingen, slik den kommer til uttrykk både i Stortingsmelding 16 fra 2016/17, i Underdalutvalget (2019) og Husebekkutvalget (2021), dreier seg om at kriteriene er utydelige, praktiseres ulikt og har en faglig profil som er lite aktet utenlands. To forslag kom ut av det: Underdalutvalget foreslo at førstelektoren skulle erstattes med en profesjonsdoktorgrad. Husebekkutvalget tolket høringsuttalelsene slik at dette var uaktuelt og ville fase ut hele karriereveien. Det høringsuttalelsene faktisk uttrykte, var en grundigere redegjørelse for forslaget fordi man, i likhet med Vøllestadutvalget (2012), visste for lite om den.

– Ph.d.-sammenligning må presiseres

UHRs styreleder Sunniva Whittaker uttalte på dosentkonferansen ved Universitetet i Agder i mars 2023 at en ny forskrift om ansettelse og opprykk sendes ut på høring sommeren 2023. Førstelektorstillingen og dosentstillingen forutsettes beholdt, mens institusjonene i fellesskap vil få ansvaret for å spesifisere kriteriene for de enkelte stillingstypene. Dersom referansen til ph.d.-graden blir beholdt for førstelektorkompetansen, bør den presiseres betydelig for å inkludere UHR sin tolkning av hva forskning på egen praksis og profesjon innebærer. Ut fra vår undersøkelse ser vi at den kombinerte profesjonaliteten man utvikler fra arbeid som

universitets- og høgskolelektor krever en langt mer presis og ryddig beskrivelse som i grunnen tilsvarer en profesjonsdoktorgrad.

Praksisnær kunnskap

I Storbritannia krever profesjonsdoktorgraden at kandidaten forsker på sin yrkesutførelse, med mål om å utvikle praksisen i faget. Målsettingen for FoU-arbeidet er å starte med et vanskelig problem («wicked problem») og å avklare betingelser og tiltak for løsninger som kan skape kunnskap og yte hjelp til andre. Doktorandene har en allerede etablert praksis å vise til og planlegger å fortsette i yrket etter oppnådd doktorgrad. Kandidaten leser bredt og transdisiplinært ettersom problemets natur avgjør relevansen av teori, og får en bred kunnskapsbasis som kan appliseres på andre problemer. Dette er essensen i hva forskning på egen profesjonsutøvelse består i. Støkkenutvalget (2009) pekte på at førstelektorens kompetanseprofil nettopp var av denne typen. Kontrasten til en konvensjonell ph.d. er at kandidaten tar utgangspunkt i kjent kunnskap fra praksis og søker etter kunnskapshull for å utvikle seg som profesjonell forsker. Kandidaten starter som novise og utvikler seg i forskerfaget, der man sosialiseres til fagkulturen og forskerpraksisen.

Utbredt i USA og Storbritannia

Framveksten av profesjonsdoktorgrader i USA, Australia og Storbritannia skyldes misnøyen med ph.d.-graden slik den er beskrevet over. Profesjonsdoktorgraden har et solid kunnskapsteoretisk og forskningsmetodisk fundament som hviler på en rekke tilstøtende vitenskapsfilosofiske tradisjoner. Den tilbys av alle Ivy-league institusjoner i USA, og så godt som alle universitet i Storbritannia, også Oxford og Cambridge. I Norge har studier av relasjonen mellom praksis og teori preget arbeidslivsstudier, samfunnsvitenskap og pedagogikk, kunsthøgskole og kreative studier siden 1960-tallet. I universitets- og høgskolepedagogikken er koblingen mellom teori og praksis dominerende i pedagogiske utviklingsprogram, gjennom begrep som praksisteori, didaktisk relasjonsmodell, kollegabasert veiledning eller vurdering for læring, som alle bygger på det som kalles «the practice turn». De som søker førstelektorstatus hører hjemme i helt ulike disipliner og profesjonsfag, men bindes sammen i sine ønsker om å utvikle undervisning og utdanning slik at studenter får bedre sjanse til å lykkes i sin framtidige yrkesutøvelse og egne liv. Underdalutvalget var på trygg grunn da de foreslo at førstelektorsøkere burde få tilbud om å komme inn i akademias gode selskap med en profesjonsdoktorgrad. Det vil gi dem langt større trygghet og visshet om verdien av deres arbeid i høyere utdanning og vil styrke kvaliteten på undervisning. I lys av vår undersøkelse kreves det uansett en langt klarere framstilling av stillingstypens kompetanse i den prosessen vi står overfor.

Innlegg Khrono publisert 2.12.23

NORCAMs blinde flekk

«Veileder for vurdering i akademiske karriereløp» eller NOR-CAM – en verktøykasse ble publisert i 2021, og ble av mange sett på som et pusterom for å tenke nytt om rekruttering, kvalifisering og hvilke reelle kvalifikasjonsbehov man har i sektoren. Har to års virkning satt noen spor? Og hva er sjansene for at det vil bli en endring?

Gevinsten med utredningen er at den uttrykker et ønske om å inkludere en større bredde av kompetanser for ansettelse i academia. For å få til det er det nødvendig å strupe tendensene til kvantifisering av resultater og bibliometriske målemetoder som viktigste kriterie. Den gode intensjonen er tydelig, men den blinde flekken er åpenbar for studenter og de som er lærere i høyere utdanning. NORCAM sier ytterst lite om hvilken vekt arbeid med studenters ve og vel, læring og utvikling skal ha for lærernes karriereutvikling. Ordet «student» finnes ikke i utredningen, «undervisning» er nevnt 2 ganger. Forskning er nevnt 139 ganger.

NORCAM framhever undervisning, forskning og samarbeid med samfunnet som de viktigste arbeidsområder man skal veies på. Det nærmeste presisjonsnivået utredningen har når det gjelder undervisning er «omfang, utvikling av nye studieprogrammer» til tross for at dette virksomhetsområdet i seg selv skal legge beslag på halvparten av førsteamanuenser og professorers tid, og opp til 90 % av lektorers tid. I den såkalte verktøykassen er det brukt 14 kulepunkter for å operasjonalisere forskningen mot fire – 4- for å operasjonalisere undervisning. Det er rimelig å hevde at denne språkløsheten i liten grad skaper tillit til at vekten på forskningsresultater – som utredningen altså nevner i 139 tilfeller – vil bli synderlig forskjøvet i retning av utdanning, undervisning, veiledning, vurdering og sensur og de utallige andre oppgaver i det akademiske husholdet. I det hele tatt er arbeidet som kreves for å få studenter til å trives, lære og utvikles som neste generasjons akademiske arbeidskraft så godt som usynlig.

Det later til at lite av innholdet i det veiledningsmaterialet Universitets- og høgskolerådet laget for «den andre karriereveien» - førstelektor og dosentstigen - er kommet med i NOR-CAM.

Utredningen viser etter mitt syn ikke noen bred forståelse av bredden i det akademiske arbeidet, som ifølge de australske forskerne Angela Brew og David Boud krever akademisk «artisanship» - en profesjonalitet knyttet til totaliteten av arbeidet i academia.

NORCAM uttrykker en prisverdig holdning. Budskapet til dem som ønsker å gjøre en karriere, er at de bør orientere seg langt bredere enn å skrive artikler som få eller ingen leser. Jeg tviler likevel på om utredningen vil flytte noen merkesteiner. To år etter introduksjonen er det få spor av at intensjonen er nådd fram til vurderingskomiteer eller søkere. Det later til at en setning i utredningen: «Arbeidsgruppen mener at det i norsk sammenheng handler om å videreutvikle og systematisere gjeldende praksis, snarere enn å endre radikalt på dagens vurderingsregime» kan ha dysset mange instanser i en lett søvn. Et enkelt søk på Google viser at arbeidsgrupper er i gang med å tilpasse og innpasse tanker fra utredningen. Arbeidsgruppen som laget utredningen hevder at norske tilsettingsprosesser er mer åpne for de myke ferdighetene som undervisning og ledelse. Det er en lite begrunnet mening. Forskning peker på at det er de vitenskapelige kvalifikasjonene som verdsettes høyest også ved tilsetting som førstelektor der meritter som lærer skal telle langt mer. Annen forskning viser at det som regel er kvinner som tar de tyngste takene for studentenes ve og vel, for kollegial støtte og utvikling, som er mest lojale og kollektivt orienterte. Det er en virksomhet som blir lite påaktet i utredningen. NORCAMs behandling i den norske høyere utdanning vil vise om det akademiske arbeidet for studentenes beste er en blind flekk.

Innlegg i Forskerforum publisert 7.5.2024

Kompetanseforvirring og akademisering

AV Yngve Nordkvelle, Professor, Høgskolen i Innlandet.

Gjennom utkast til ny forskrift for ansettelse og opprykk i UFF-stillinger og i Profesjonsmeldinga ytrer Kunnskapsdepartementet en kritisk brodd mot akademisering av stillinger og utdanninger som skal skape framtidens profesjonsutøvere.

Hva går så akademisering ut på?

Skepsisen mot en *unødig* akademisering er uttrykt mange steder, blant annet i UHR sine veiledninger til institusjoner og søkere til førstelektoropptrykk fra snart 20 år tilbake. Anerkjennelsen av at høyere utdanninger ikke alltid er best tjent med doktorgradskompetanse hos lærerne uttalte de norske universitetsrektorene allerede i 1967, i det som var forløperen til Universitetsrådet. Før den tid var det få som tok doktorgraden, og det var først på 1950-tallet den tok til å bli merkesteinen for den tiltakende akademiske drift, - en drift de to nevnte dokumentene skaper undring rundt. I våre dager er det over 1600 doktorgrader som deles ut årlig, og de om lag 40% av dem som får stillinger i høyere utdanning har hittil i stor grad fortrenget søkere som kommer fra studiers praksisfelt. De som forsker på doktorander og deres kompetanse peker på at doktorandenes kvalifikasjoner er snevre og spesialiserte. Philip Altbach har betegnende nok beskrevet doktorgrader som et produkt av folk som er isolert fra og uinteressert i arbeidsmarkedet. Lektorene ble ansatt i høgskolene og universitetene for å særlig skjønne undervisningsoppgaver, men fikk ved UiO, i sin tid, lik tid til faglig utvikling med andre grupper, og muligheter for opprykk. Her fikk likevel uttrykket «undervisningsplikt» og motstykket «forskningsfri» satt seg. Driften mot akademisering i betydningen søken etter ny kunnskap, trumfet den andre betydningen, nemlig forvaltning og formidling av kunnskap. Universitetshistorikeren Fredrik W. Thue skrev: Forskeren vant, læreren tapte. Siden Stjernøutvalget brakte sitt budskap i 2008 har veksten i antall lektorer, førstelektorer og dosenter nasjonalt flatet helt ut, mens antallet i professorstigen øker jevnt og trutt. Det betyr at den snevre akademiseringen fortsatt vinner. Selv om forskriften foreslår en karriereveiledende ekstra runde for PhD-kandidater før de kan få opprykk, blir det ikke den omstøpingen av den akademiske identiteten sektoren etter min mening trenger.

To forslag for å gjøre akademiseringen mer relevant for samfunns- og yrkesliv er klare. Å «praksisrette» doktorgradsstudiene var både Vøllestadutvalgets forslag i 2012, og utdypet av Aasen og Rye i 2013. Uttrykket røper at man retter noe mot det man ikke er en del, av for å forandre den. Bjørndal og Eide stiller seg på samme linje i innlegg i Forskerforum 22.4.24.: forskere kan rette seg mot praksis og bedre den. Dette er, som Prøitz og Wittek har pekt på i en analyse av hvordan praktikere som trekkes inn i doktorgradsløp, like gjerne fører til tapping av praksis for ressurser eller de omskoleres til akademikere. Den *andre* løsningen er å bygge på kunnskapen praktikere har. Mens de som vil «rette seg mot praksis» står fast i det som kalles en Modus 1 tenkning om kunnskap, innebærer motsatsen at det er utfordringene i praksis som danner utgangspunktet for kunnskapsprosessen. Det er her vi kan finne en akademisering som står i praksis og som kan være nyttig for profesjonene.

Utkastet til forskriften ønsker å «avakademisere» gjennom å devaluere doktorgraden som gjeldende myntenhet i høyere utdanning. Alternativet må likevel bygge på en bredere grunn enn det Frascatimanualen tilbyr. Vitenskapelig arbeid innebærer mange flere dimensjoner enn å skrive doktoravhandlinger, publisere artikler – eller lage «produkter». Det er viktig å utvide begrepet akademisering fra å være noe doktorgrader og modus 1 tenkning innebærer, til å omfatte skjøtting av undervisning, veiledning og vurderingsarbeid, samarbeid, nettverksvirksomhet, fokus på studenters utvikling, ve og vel, og sist, men ikke minst ledelse og praksisrelasjonelt arbeid. Forskriften må med andre ord bygge på en erkjennelse av at akademisk arbeid i høyere utdanning i seg selv er en viktig praksis. Man kan, med den kanskje mest framtreddende filosofen for høyere utdanning, Ronald Barnett, si, at å være lærer i høyere utdanning er betydelig mer komplisert enn å forske. Å redusere sin gjerning til forskning, kan som Jo Ese, tidligere prorektor ved Høgskolen i Østfold, skrev i sin doktoravhandling, være en måte å forenkle sin hverdag på (2019). Karriereveien til førstelektor og dosent er knyttet til to typer praksis. Den ene er å ha fundament i disiplinen eller profesjonen studenter skal møte i sine samfunns- og yrkesliv. Den andre er å være lærer i høyere utdanning. Denne doble kompetansen krever anerkjennelse og profesjonalisering av begge rollene. Det krever en akademisering på flere områder: undervisning, veiledning og læring, dannelsesarbeid overfor studenter, forskning og utviklingsarbeid og samarbeid og engasjement med samfunnet. For profesjonsstudier betyr det at problemer som oppstår i praksis bør utforskes i sin kontekst, og ikke noe man «retter på» utenfra. Vitenskapeliggjøring av slik viten handler heller om å forhandle om hvordan lokal og generell viten kan virke fruktbar i begge kontekster.

Barnett, R. (2021). *The Philosophy of Higher Education: A Critical Introduction* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org.ezproxy.inn.no/10.4324/9781003102939>

Ese, J. (2019). *Defending the university? : academics' reactions to managerialism in Norwegian higher education*. Faculty of Arts and Social Sciences, Working Life Science, Karlstad University.

Prøitz, T. S., & Wittek, L. (2020). New directions in doctoral programmes: bridging tensions between theory and practice? *Teaching in Higher Education*, 25(5), 560–578. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1577813>

Vøllestad, N., Fretland, J.O., Fuglseth, A.M., Habib, L., Malterud, N., Ringdal, O., Skretting, K., & Vinje, J.-W. (2012). *Én PhD-grad for fremtidens behov? Kunnskap, ferdigheter, generell kompetanse*. Universitets- og høgskolerådet (UHR). https://www.uhr.no/_f/p1/iec5edf9b-d7ad-4dbf-bef9-1e64b68ef938/en_phd_grad_for_fremtidens_behov.pdf

Aasen, P. & Rye, E. (2013). Behovet for profesjonsrettet doktorgradsutdanning. *Uniped*, 36(4), 84–97. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i4.23089>