

Annerledes og likeverdig: førstelektorstillingens skjebne under akademias konvensjoner

Yngve Nordkvelle, Stig Eriksen og Katja Hakel

SAMMENDRAG

I Norge finnes to karriereveier innen undervisning og forskning i høyere utdanning. Veien fra stipendiat via førsteamanuensis til professor er den mest brukte. Men en tredel av de tilsatte i høyere utdanning er tilsatt i en karrierestige som går fra universitets- eller høgskolelektor via førstelektor til dosent. De to karriereveiene kan sies å være knyttet til ulike kunnskapsregimer. I de siste 20 årene har det oppstått misnøye med at kriteriene for å kvalifisere seg fra lektor til førstelektor, og siden til dosent, har vært uklare og skapt stor usikkerhet. Veksten i antall førstelektorer har nær stanset opp de siste 15 årene. Denne undersøkelsen analyserer 31 søknader om å bli førstelektor og bedømmelsene av disse. Våre funn viser at mistanken om uklare kriterier er godt begrunnet, og at bedømmelsene i stor grad legger den andre karriereveiens kriterier til grunn. Til tross for uttalte politiske mål om å styrke utdanningen ved å høyne undervisningens status generelt, er det grunn til å hevde at å gjøre karriere som universitetslærer undermineres av de akademiske konvensjoner.

Nøkkelord: førstelektor; karriereveier; akademisk drift; kompetanseutvikling; høyere utdanning

Yngve Nordkvelle,
Høgskolen i Innlandet,
Norge, e-post: yngve.nordkvelle@inn.no

Stig Eriksen,
Høgskolen i Innlandet,
Norge, e-post: stig.eriksen@inn.no

Katja Hakel,
Universitetet i Agder,
Norge, e-post: katja.hakel@uia.no

ABSTRACT

Different and Equal: The Fate of the Senior Lecturer Position under the Conventions of Academia

In Norway, there are two career paths within teaching and research in higher education. The path from doctoral candidate, through associate professor, to full professor is the most used. However, one-third of faculty in higher education follow a career progression that goes from assistant professor, associate professor, to full professor in an alternative career path

without a formal Ph.D.-degree. The two pathways seem to represent two different knowledge regimes. Over the past 20 years, there has been dissatisfaction with unclear criteria for advancing within this second career path, leading to significant uncertainty. This study analyzes 31 applications for promotion to associate professor, along with their evaluations. The analysis demonstrates that the suspicion of vague criteria is well-founded, and that evaluations largely rely on the criteria of the traditional career path. Despite stated policy goals to enhance education by elevating the status of teaching in general, there is reason to argue that pursuing a career as an educator is undermined by academic conventions.

Keywords: *career development; higher education; academic drift; academic development*

Introduksjon

I mange land i Europa er karriereveiene for ansatte i høyere utdanning forskjellige mellom universiteter og høyskoler (Frølich et al., 2018). Slik var det også Norge fram til 1995, da stillingsstrukturen ble samordnet for hele sektoren gjennom rundskriv F-14/95 om felles stillingsstruktur for undervisnings- og forskerstillinger ved universiteter og høyskoler og opprykksreglementer for stillinger som førsteamanuensis, førstelektor og førstebibliotekar (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1995). I den norske DBH-statistikken (Database for statistikk om høyere utdanning) er i alt 240 stillingstyper oppført, og i de seinere utredninger om stillingsstruktur er kompleksiteten for undervisnings- og forskningstilknnyttede stillinger skildret (Husebekk et al., 2021; Underdal et al., 2018). I forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (2006) er imidlertid framstillingen knyttet til to parallelle karriereløp eller stiger: professorstigen og dosentstigen. I begge karriereveiene må sakkyndige utvalg foreta en grundig vurdering av kompetanse for at den ansatte skal kunne rykke opp fra et nivå til et høyere. Begrunnelsen for parallelle karriereløp er at de ansatte skal utføre forskjellige oppgaver – i det ene karriereløpet legges det lik vekt på forskning og undervisning, i det andre legges det mer vekt på undervisning og utvikling av den pedagogiske virksomheten. Intensjonen er at de to karriereveiene skal vurderes som parallelle og likeverdige. Til tross for den formelle likestillingen hevdes det i debatten omkring stillingsstrukturen likevel ofte at karriereveien lektor–førstelektor–dosent er sett på som lavere rangert enn den som går via ph.d. til førsteamanuensis og professor (Damsgaard, 2018).

I Storbritannia pekes det på at den sterke vektleggingen av forskningsytelser har dreid statusstrukturen dramatisk i retning av akademisk performativitet, og at de funksjoner som de aller fleste i høyere utdanning tar del i for å ivareta virksomhetens bredde, er blitt neglisjert, især undervisning (Macfarlane, 2007; Macfarlane & Burg, 2019). Selv i land uten anerkjente parallelle karriereløp kan det være stor forskjell i publiseringsaktivitet. I en studie av Brew et al. (2018) vises det hvordan universitetsansatte som var lite synlige i forskningsoversikter, var svært viktige for den daglige driften og hadde stort engasjement for kolleger, studenter og egen arbeidsplass. I denne artikkelen knytter vi beskrivelsen av disse oppgavene til begrepet

«kunnskapsregimer», og vi vil analysere hvordan de som søker, og de som vurderer søknadene, operasjonaliserer kravene til førstelektorstilling.

Våre to forskningsspørsmål er: Hvilket kunnskapsregime kommer til uttrykk i søknader og komitévurderinger for opprykk eller stilling til førstelektor? Hvilke implikasjoner har dette for utformingen av framtidige kriterier i denne karrierestigen?

Om kunnskapsregimer

Begrepet «kunnskapsregime» ble introdusert av Rune Slagstad i 1998 i boka *De nasjonale strateger*. Her legger Slagstad vekt på at slike regimer oppstår som særegne konstruksjoner mellom «politisk makt, rettslig normativitet og vitenskapelig kunnskap» (2006, s. 170). Begrepet er i denne sammenhengen operasjonalisert med tanke på hvordan de to karriereveiene er gitt roller og legitimitet. Thue (2014) beskriver hvordan professorer og førsteamanuenser etablerte sin akademiske posisjon ved landets ledende institusjon, Universitetet i Oslo. Ett av resultatene var at ph.d.-en ble gullstandard for hva som regnes for vitenskapelig arbeid, «forskerrollen» ble fokus, og «forskernesamfunnet» ble den dominante normgiver. Motsatsen til forskernesamfunnet var «lærdomskulturen», som ble fremmet av en stor gruppe universitetslektorer (Langholm, 2002; Thue, 2014, s. 689). Dette begrepet favnet om deres oppfatning om at å undervise studenter, lage kompendier, veilede oppgaveskriving, gjøre botaniseringer og labøvelser, forestå eksamen og sørge for studentenes ve og vel var deres fokus for det vitenskapelige arbeid. Når det så markeres rettslig at ph.d.-graden knyttes til den ene karriereveien, gjennom manifeste politiske behandlinger, nedfelling av arbeidstidsnormer som gir førstelektorer og førsteamanuenser ulike vilkår, gjennom rundskriv og forskrifter, avspeiler dette også bestemte konsepsjoner om hva vitenskapelig tenkning og arbeid er, og hvordan den ytres. Vitenskapfilosofen Knut Erik Tranøy beskriver vitenskapelig virksomhet som et treleddet fenomen: som (a) søken etter, (b) ervervelse og produksjon av, og (c) forvaltning og kommunikasjon av kunnskap og innsikt (1986, s. 59). Rivaliseringen mellom regimene handlet om hvorvidt den praktiske kunnskapen som ble utviklet gjennom lektorenes virksomhet innen det siste punktet ble sett på som like viktig – og like vitenskapelig som de to andre.

Ansatte i de to karrierestigene utvikler dermed også identitet og yrkesstolthet knyttet til sin konsepsjon. Forskjellen i regimer kan sies å være markert med grenser som gir ulik tilgang til det akademiske arbeidet, ved at de for eksempel angir hvilket nivå man kan undervise på, hvem man kan veilede, eller hvilke faglige organer man kan sitte i. Disse grensene kan være ulike ved de ulike institusjonene. Grensene mellom de to karriereveiene er beskrevet i forskriften og utdypet med veiledninger utformet av Universitets- og høgskolerådet. I og med at stillingsbeskrivelsene i begge karriereveiene inneholder formuleringer om både FoU og undervisning, er ikke grensene mellom «forskernesamfunn» og «lærdomskultur» glassklare, og man inviteres til å søke

tilhørighet til begge kunnskapsregimene (Prøitz & Wittek, 2020). Der representanter for «lærdomskulturen» er ment å dekke bredden i Tranøys beskrivelse, er det tradisjon for et smalere fokus i forskersamfunnets tilgang.

I 1995 var det ifølge DBH-statistikken 16 førstelektorer. Stillingstypen har en lang og interessant forhistorie ved Universitetet i Oslo (Nilsen, 2005). Med rundskriv F-14-1995 formaliserte daværende Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet at stillingsbetegnelsen førstelektor skulle tas i bruk for å styrke kvalitetsutvikling av norsk høyere utdanning, selv om rundskrivet formulerte sammenlikningen med omfang og kvalitet med doktorgraden som det første kriteriet og plasserte den pedagogiske kompetansen lenger ned på listen. Da rundskrivet ble publisert, ble kriteriene for dokumentasjonsformene for førstelektorens kompetanse formulert ganske omfattende, og stillingskategorien ble da tallfestet til 25 prosent FoU og 75 prosent undervisning og administrasjon. Departementet krevde at opprykk til førstelektorstillingen skulle bygge på en «dokumentasjon av så vel pedagogiske som vitenskapelige/faglige kvalifikasjoner», og at kvalifikasjonene skal tilsvare de krav man stilte til førsteamanuensis, men med en kvalifikasjonsbakgrunn som omfattet mer enn vitenskapelig publisering. Høgskolen i Oslo var tidlig ute med å lage et program for ansatte som ønsket å kvalifisere seg til førstelektor. I deres notat fra 2000 (Høgskolen i Oslo, 2000) viste en analyse av ti søknader og komitévurderinger at komiteene først og fremst vurderte den sjangeren som sto øverst på rundskrivets liste: vitenskapelige arbeider, og i stor grad neglisjerte de øvrige kriteriene. Ansatte i stillingstypen vokste likevel ganske raskt fra de nevnte 16 i 1995 til 780 i 2006.

Bakgrunn for forskningsprosjektet

Forfatterne av denne artikkelen har vurdert mange stillings- og opprykkssøknader til førstelektorstatus. To av forfatterne er førstelektorer, og én er professor. Siden vi lenge hadde undret oss over hvordan søknader ble utformet, og hvordan komiteene vurderte søknadene, ville vi undersøke om våre observasjoner var uttrykk for mer allmenne trekk ved hvordan utydigheten ytres, og hvordan forskjellen mellom de to kunnskapsregimene eventuelt aksentueres eller viskes ut.

Et viktig datamateriale for undersøkelsen vår var de formelle tekstene som angir rammene for utformingen av tekstene: rundskriv, forskrifter og offisielle veiledninger utstedt av myndigheter. De viser i prinsippet vei i prosessen med å skrive og vurdere søknader om opprykk eller stilling som førstelektor. Mens de offentlige dokumentene er av ulik karakter og nærhet i tid og konsekvens, er søknader og tilhørende vurderinger i vår undersøkelse samlet inn som et tidsbilde innenfor de siste fem til to år (2018–2021). Ut fra vår framstilling av hvordan kunnskapsregimene ytres i de formelle dokumentene fra myndighetene (departement og Universitets- og høyskolerådet (UHR)), kan vi forvente at søknadene og vurderingene speiler prioriteringer som er opplagte, men de kan også uttrykkes på mer subtile måter. For eksempel kan oppfatninger av hvordan vitenskapelighet uttrykkes i søknader og vurderinger,

avvike. Før vi går inn på den empiriske undersøkelsen, vil vi vise til en diskurs om kriteriene for bedømmelse som ytres av departement, UHR og forskning gjennom utvalgsarbeid og dokumenter.

Ideen om en profesjonsdoktorgrad

Da rundskrivet fra 1995 ble revidert og endret til forskrift i 2006, var sammenlikningen med doktorgraden beholdt som første kriterium, og en dosentstilling etablert som opprykksmulighet. UHR laget nokså raskt to veiledninger for førstelektorstillingen, først én myntet på institusjonene og HR-personale (UHR, 2006), og seinere én til potensielle søkere (UHR, 2007). Til tross for at veiledningene hadde en klar intensjon om å tydeliggjøre hvordan førstelektorens kompetanse bygde på «et bredere grunnlag», som omfattet begreper som «erfaringskunnskap», «utøverkunnskap» og «handlingskompetanse», klagde flere aktører i sektoren på at kriteriene likevel var utydelige og vanskelige å operasjonalisere. Et felles ankepunkt var at sammenlikningen med doktorgraden gjorde vektingen mellom vitenskapelighet og øvrige kriterier vanskelig. Et underutvalg under UHR ledet av Anne Marie Støkken fremmet et forslag om å lage en doktorgrad etter mønster av den angloamerikanske profesjonsdoktorgraden for ansatte med hovedvekt på undervisning i høyere utdanning (Støkken et al., 2009). I det neste utvalgsarbeidet, ledet av Nina Vøllestad, ble dette forslaget avvist (Vøllestad et al., 2012).

Kyvik og Olsen (2010) gjorde en utgreiing for departementet som viste at førstelektorene utførte mye grunnforskning, men mindre enn førsteamanuenser og professorer, og drev mer utviklingsarbeid (Kyvik & Olsen, 2010). Relativt små forskjeller i beskrivelsen mellom gruppenes tidsbruk på likelydende oppgaver indikerte at grensene mellom de to karriereveiene lett krysses. De understreket profesjonsstudienes særlige behov for å ha lærerkrefter med intim kjennskap til profesjonen de skulle utdanne til. Seinere ble skillet mellom de to kunnskapsregimene utdypet i en undersøkelse av Engelsen et al. (2013) av førstelektorprogram spesifikt innrettet mot lærerutdanningen, som har et stort behov for personale med erfaring fra profesjonsfeltet:

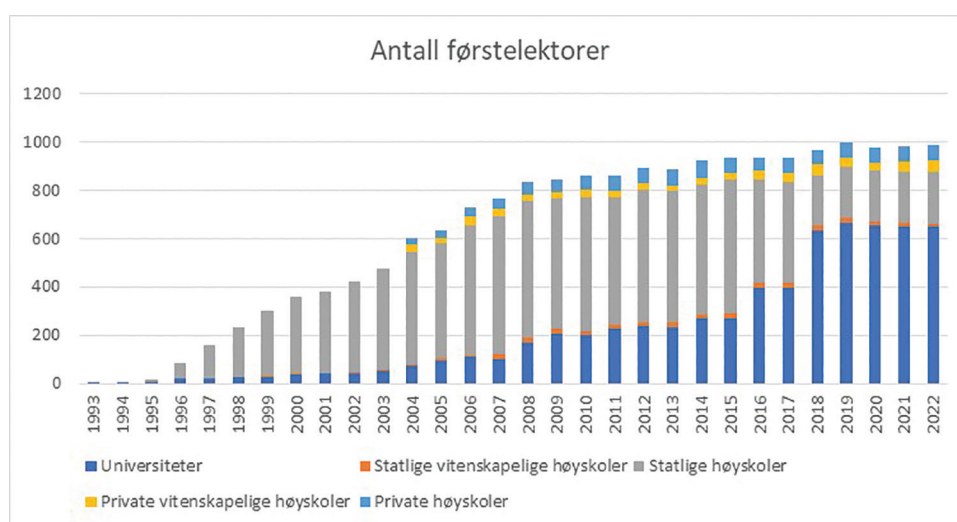
Vi ser grunn til å problematisere det forholdet at man har bygget opp incentivsystemer som sementerer et dualistisk kunnskapssyn der skillet mellom teoretisk og praktisk orientert kunnskap ikke betraktes som komplementære, men der det ene perspektivet faktisk betraktes som bedre og overlegen det andre. (Engelsen et al., 2013, s. 122)

Nye utredninger og oppspill til ny forskrift

Da departementet igjen tok fatt på problemet i form av en utgreiing om stillingsstrukturen i sektoren bestilt fra et utvalg ledet av professor Arild Underdal (2018),

var løsningen for førstelektorstillingen å gjøre den til en profesjonsdoktorgrad i tråd med Støkken-utvalgets råd. Etter dette oppnevnte UHR et nytt utvalg for å forfølge Underdal-utvalgets arbeid, ledet av Anne Husebekk, daværende leder av UHR. Her ble førstelektorstillingen derimot foreslått faset ut (Husebekk et al., 2021). I 2022 satte så departementet i gang en ny prosess som skal føre fram til en ny forskrift, som ble sendt på høring i januar 2024.

Antall førstelektorer i fulle stillinger steg til 836 i 2008. Deretter flatet veksten ut i betydelig grad. I 2022 var antallet steget kun til 990. Det er rimelig å tolke dette som et uttrykk for at institusjonene i økende grad siktet seg inn på konsekvenser av Stjernø-utvalgets (NOU 2008: 3) konklusjoner med fusjoner og satsing mot universitetsstatus. Det impliserte en langt sterkere satsing på ph.d.-grader i sektoren. Antallet avlagte grader ble doblet i perioden 2006–2021, fra om lag 800 til 1600 per år (Forskningsrådet, 2023).



Figur 1. Veksten i antall førstelektorer i sektoren.

Dette viser seg i en tilsvarende økning av ansatte i førsteamanuensis- og professorstillinger. Mellom 2018 og 2022 økte antallet i disse stillingene med 1586, mens antallet førstelektorer og dosenter økte med 40 (Dosentforeningen, u.å.).

Det praktiske kunnskapssynet i høyere utdanning

UHRs veiledninger til førstelektorvurdering er den viktigste kilden til å fange det kunnskapsregimet som hører til karrierestigen. Engelsen et al. (2013) kaller det «det praktiske kunnskapssynet», som korresponderer med «lærdomskulturen» som kunnskapsregime. Her finner vi begreper som søkere og vurderingskomiteer kan benytte for å fange andre fenomener i det akademiske arbeidet enn fagfellevurderte artikler. Her utdypes det blant annet at de spesielle kvalifikasjonene man må dokumentere, i stor grad kan være erfaringsbasert viten som ytrer seg som kroppsliggjort eller taus

kunnskap, at kompetansen kommer til uttrykk som praktisk dyktighet som kan nedfelles i mange sjangre som ikke passer inn i fagfelleinstituttet, og at utviklingsarbeid er en verdig sjanger, uten krav til konvensjonell artikkelforfatterskap. Veiledningene anbefaler søkerne å skrive et profileringsdokument der grunnsyn, refleksjoner og erfaringer gis et mer personlig uttrykk. Begrepet læringshistorie og pedagogisk ståsted er andre sjangerbetegnelser som betegner et distinkt annerledes kunnskapsregime enn det som har «forskingsamfunnet» i fokus (Blichfeldt, 2010). Dette innebærer et kritisk perspektiv på den konvensjonelle ph.d.-en, som har grunnleggende og uløste problemer med hensyn til hvordan den kvalifiserer for samfunn, næring og offentlighet (Prøitz & Wittek, 2020).

Metode

Vi valgte å sende invitasjoner til personer som hadde førstelektortitler ved institusjoner med mer enn 20 førstelektorer i vårsemesteret 2022. I de 14 institusjonene kunne vi identifisere i alt 1021 personer, et tall som oversteg DBH-statistikkens angivelse på 983 nasjonalt. Vi benyttet åpne websider over personale, og i de tilfellene der det ikke fantes slike, henvendte vi oss til HR-seksjonen. Diskrepansen skyldes sannsynligvis manglende ajourføring av lister over personale, eller unøyaktigheter i rapportering til DBH.

Ut fra de 1021 valgte vi hver 7. førstelektor ved hver institusjon som mulige deltaker. Dette reduserte utvalget til 146. Disse fikk, etter NSD-godkjenning, tilsendt forespørsel om deltakelse med informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring. 31 av de 146 kandidatene (21 %) gikk med på å dele førstelektorsøknaden sin og komitévurderingen med oss, slik at vi fikk 62 dokumenter å analysere.

Søknader og vurderinger ble fordelt mellom forskerne til nærlesning. I vårt arbeid med tekstene utviklet vi i fellesskap fire analyseskjemaer med en rekke spørsmål vi søkte svar på i dokumentene: ett for søknader for opprykk og ett for stillinger, og tilsvarende for komitévurderinger for opprykk og stillinger. Etterprøvbareheten ble forsøkt holdt høyt ved å diskutere tvilstilfeller. Den kunne vært styrket med å sitte i samme lokaliteter og diskutere i samtid.

Hver søknad og tilhørende komitévurdering ble tilordnet en verdi fra våre analyseskjemaer og etter tett samarbeid mellom forfatterne. Tre samarbeidende forskere vises til av blant andre Malterud (2017, s. 100) som et gunstig og tilstrekkelig antall for å utføre analyse og fortolkning av dokumenter (som transkriberte intervjuer eller andre tekster). Her kategoriserte vi svarene på 13 spørsmål. De første seks handlet om hvilken bakgrunn vedkommende hadde (stilling, fagområde, omfang av søknad/vurdering osv.), hvilke rettlede dokumenter søknaden/vurderingen viste til, hvilke tolkninger som var gjort rede for, hvordan søknad/vurdering var strukturert, hvordan profileringsdokument var utformet og hva som var vektlagt i dette, og hvordan vedlegg og dokumentasjon var referert til og kommentert. De neste syv spørsmålene gikk nærmere inn på argumentasjon for egen kompetanse på

temaer som «læringshistorie og pedagogisk ståsted», «omtale av FoU-produksjon» (eksplisering av kriterium §1.5 (1)) eller «vekting mellom vitenskapelig og annen dokumentasjon».

Analyseskjemaer og detaljerte enkeltresultater er gjort rede for i rapportens form utgitt på institusjonsinterne publikasjoner (Hakel et al., 2023). Skårene ble så summert på tvers av søkerkategorier (stillingssøkere og opprykkssøkere) og vurderingskomiteer for å finne variasjonen i operasjonaliseringene, for eksempel når det gjaldt hvordan de skilte mellom kriteriene. Deretter ble skårene for søkere og vurderingskomiteer sammenlignet med hverandre. I kvantitative innholdsanalyser er det et ideal å operasjonalisere kategorier så detaljert at tekstforekomster ikke kan registreres i to ulike kategorier (Holsti, 1969). Men siden det er svært vanskelig å operasjonalisere «forskning», «utvikling» og «utviklingsarbeid» som gjensidig utelukkende kategorier, jf. Frascati-manualen (OECD, 2015), og å etablere et skille mellom «pedagogisk utviklingsarbeid» og annet utviklingsarbeid, var dette lite hensiktsmessig i vårt tilfelle. Når det gjaldt søkere, var det også vanskelig å skille mellom hvordan de spesielle kvalifikasjonene skulle beskrives som ytringer i et format som kunne kategoriseres som FoU-arbeid, og hvordan de skulle beskrives i form av dokumentasjon fra kolleger, eksterne samarbeidsparter eller studenter. Når vi likevel kunne sammenstille resultatene kvantitativt, var det ut fra den oppfatning at forekomster av et fenomen også sier noe vesentlig om kvaliteten av det. Ett eksempel er spørsmålet: Hva slags variasjon finner vi i omfang av søknader til stilling eller opprykk? Denne tabellen gir oss tallene:

Tabell 1. Oversikt på variasjon i omfang av søknader og vurderinger

	Søknad til stilling (N = 9)	Søknad til opprykk (N = 22)
Lengde søknad	Gjennomsnitt: 8 768 ord Korteste: 889 ord Lengste: 21 578 ord	Gjennomsnitt: 11 731 ord Korteste: 1 620 ord Lengste: 20 598 ord
Lengde vurdering	Gjennomsnitt: 1 387 ord Korteste: 360 ord Lengste: 2 524 ord	Gjennomsnitt: 3 736 ord Korteste: 1 321 ord Lengste: 10 500 ord

Forskjellen mellom søknadene til stilling eller opprykk viser at førstelektorsøkerne får beskrevet sin kompetanse mer utførlig enn ved stillingssøknader. Det kan også et stykke på vei forklare at bedømmelsene blir kortere. Men først og fremst viser dette at det er store forskjeller i hvor mye flid og grundighet som felles ned i det skriftlige arbeidet med å søke og bedømme søknader.

Både søknader og vurderinger og anvendelsen av spørsmålslisten for de fire sjangrene ble drøftet mellom forfatterne, både gjennom fysiske samarbeidsmøter og i digitale møter. Enighet mellom forskerne i tolkning av tekster ble tilstrebet, og drøftinger forskerne imellom understreket en metode som best kan beskrives som hermeneutisk, der lesing, gjenlesing, diskusjon og kontrastering av meningsinnhold fører til en dypere forståelse av tekstens intensjon og ytringsform. Noen spørsmål var

enkle å tilordne, som hvorvidt forskriftens struktur er fulgt i søknaden eller komitévurderingen. Andre spørsmål, som hvordan spesielle kvalifikasjoner er beskrevet, var krevende å tilordne.

Ni av søkerne søkte på stillinger, tre av dem på universitet og seks på høyskoler. Pedagogiske fag dominerte med fem søkere, to fra helse og medisin, én fra idrett og én fra sosialt arbeid. Av de 22 øvrige søkte 7 opprykk ved universitet og 15 ved høyskole. Pedagogikk og helsefag hadde syv søkere hver, mens språkfag, lærerutdanningsfag og psykologi dannet en gruppe på åtte. Det var kun én respons fra naturvitenskapelig miljø, og ingen fra ingeniørfag eller IT. Resultatene gjøres rede for nedenunder.

Resultater

Forskriftens paragraf §1–5 har en veldig klar struktur, der kriteriene er listet i fallende orden på dette viset:

- (1) Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling eller
- (2) Dokumentert omfattende kunstnerisk utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling og
- (3) Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt og
- (4) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning

Framstillingen av egen kompetanse var i beskjeden grad strukturert etter samme fallende orden, men også vurderingene varierte i stor grad med hensyn til struktur og lengde.

Et annet eksempel som gir ytre mål på hvor viktig kriterier for søknad og bedømmelser, er hvorvidt søkere og utvalg refererer til formelle retningslinjer og veiledere. Denne tabellen gir oss disse tallene:

Tabell 2. Oversikt over søkere og komiteers referering til formelle dokumenter

	Søknad stilling (N = 9)		Søknad opprykk (N = 22)	
	Søker	Komite	Søker	Komite
Forskrift om ansettelse og opprykk	5 (56 %)	8 (89 %)	19 (86 %)	20 (91 %)
Institusjonsspesifikke tilleggskrav	3 (14 %)	12 (55 %)
Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad (UHR)	2 (22 %)	..	7 (32 %)	15 (68 %)
Veiledning for deg som vil søke opprykk til førstelektor (UHR)	3 (14 %)	2 (9 %)

Vår tolkning er at verken søkere eller komiteer demonstrerer stor kjennskap til hvorledes særlig UHR sine veiledere kan brukes som presisering av hvordan kriteriene for bedømmelse kan forstås. Likeledes finner vi at vekting mellom vitenskapelig og annen dokumentasjon, altså mellom kriteriet 1 og de tre neste, blir skjev. Når komiteene vurderer fagfelleverderte arbeider og ignorerer utviklingsarbeid i sin omtale av søknaden, illustrerer det at vekten legges på forskningsinnsatsen. Vi så også eksempel på at søkere selv klassifiserer utviklingsarbeid som «spesielle kvalifikasjoner», noe som kunne ha vært unngått om søkerne hadde hatt en større bevissthet rundt de veiledende retningslinjene.

Vi tolker dette som at både søkere og vurderingskomiteer arbeider nokså frikoblet fra det som må forstås som det overordnede regelverket. En fri struktur både fra søker og vurderingskomité gjør neppe arbeidet for ansettende myndighet lettere eller mer oversiktlig. Det bidrar også til et inntrykk av begrenset oversikt at søkerne i beskjeden grad viser til forskrift eller skriftlige veiledere. Vurderingskomiteene viser oftest til forskriften alene, og bare halvparten skriver på måter som tyder på at UHRs utdypende veiledninger er regnet inn i responsen.

Verken søkere eller komiteer bruker stor plass på å gjengi eller skrive ut sin tolkning av forskriftens og veiledningenes tekster. Det vises riktignok ofte til tekstene, men kun en drøy tredjedel av komiteene gir seg ut på en egen utlegning, og da mest for å gjøre rede for hvordan sammenlikningen med doktorgradens omfang og kvalitet beregnes. Kun to komiteer viser at de trekker veiledningene fra UHR inn i sin vurdering på dette planet.

Når søkere legger fram sine meritter med hensyn til det første kriteriet, er det en jevn fordeling blant dem med hensyn til om de framhever (a) forskning, (b) forsknings- og utviklingsarbeid, eller (c) utviklingsarbeid alene. Grensegangene mellom utviklingsarbeid og kriterium § 1.5 (3) om spesielle kvalifikasjoner er skiftende. Komiteene gjør en sterkere distinksjon mellom forskning og utviklingsarbeid og unnlater ofte å kommentere utviklingsarbeider eller dokumentasjon på spesielle kvalifikasjoner. Et eksempel blant opprykkssøkerne er at de framstiller sin kompetanse som en blanding av forskning og utviklingsarbeid eller med overvekt av utviklingsarbeid. Komiteene på sin side beskriver dette i halvparten av tilfellene som forskningsarbeider. I en opprykkssøknad fikk en søker avvist sin søknad med blant annet denne kommentaren: «Dette skyldes først og fremst at hans dokumenterte forsknings- og utviklingsarbeid samlet sett ikke når helt opp til de krav på selvstendighet og originalitet som kreves av et doktorgradsarbeid.» Til stillingssøknad et år seinere fikk søker denne vurderingen: «Han har dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarende arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling.» Ved nøye ettersyn er det samme dokumentasjonsgrunnlag som er lagt fram. Komiteene er også mer fokusert på elementer som forfatterrekkefølge og hvordan medforfatterskap er å forstå. Dette er fokusområder som har stor betydning i forskersamfunnets verdissystem, mens utviklingsarbeid gjerne involverer mange bidragsytere. Vi fant komitéuttalelser som overhodet ikke kommenterte søkerens enkeltarbeider.

Veiledningene til UHR oppfordrer søkere til å eksplisere sin pedagogiske profil. Når stillingssøkere unnlater å skrive et profileringsdokument, vitner det om at det er lite oppmerksomhet på det som skiller karriereveiene fra hverandre. I noen grad viser de likevel til sitt pedagogiske ståsted. Alle opprykkssøkere, derimot, har laget et profileringsdokument, men bare en firedel bruker begrepet eksplisitt. Komiteene synes imidlertid ikke å ta stor notis av denne dokumentasjonsformen. Halvparten av komiteene unnlater å kommentere det. Dette tyder på at det er svak kjennskap om denne stillingstypens kjennetegn i sektoren.

I vårt materiale er det også tydelig at begrepet «spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning og annen pedagogisk virksomhet» oppfattes som uklart, til tross for at forskriften i §1.5 (3) sier disse kvalifikasjonene skal «tillegges stor vekt», og at UHRs (2006) veiledning setter «tydelige krav til dokumentasjon». De som vurderte stillingssøknader, unnløt helt og holdent å bruke begrepet, mens opprykksvurderingene i seks tilfeller brukte forskriftens begrep. I vedleggsoversiktene fra søkerne vises det til at det er brukt en lang rekke sjangre og dokumentasjonstyper, og at den dokumenterte kompetansen favner vidt og dekker både undervisning, veiledning, evalueringarbeid, studieplanarbeid, ledelse, administrasjon, samarbeid, kollegialt arbeid, kursarrangement og så videre. Komiteene kommenterer disse vedleggsoversiktene enten svært knapt eller unnløt å kommentere dem. Det blir da uvisst om de regnes som meritterende.

Når det gjelder forskriftens krav om «praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning» (§ 1.5 (4)), viser søkere til mange kilder til en slik kompetanse: fra praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) for grunnskole og videregående skole til universitetspedagogiske basiskurs. Til og med kurs i vitenskapsteori nevnes som kvalifiserende. Komiteene var etter vår oppfatning svært rause med å anerkjenne realkompetanse der basiskurset ikke var eksplisitt dokumentert. Ett eksempel på dette er: «Har 60 studiepoeng praktisk pedagogisk utdanning som på veldig god måte innfrir kravene til pedagogisk kompetanse.» Kun én komité underkjente opprykk på grunn av manglende pedagogisk formalkompetanse.

Analyse og diskusjon

Variasjonen i lengde og struktur på søknader og vurderinger tyder på et fravær av strenge normer for hvordan disse skal skrives, tolkes og utlegges. Ved vurderinger av doktorgradsavhandlinger er det forventet at alle enkeltdelene i avhandlingen får noe omtale. Det er også kutyme ved søknader om professoropprykk at alle vedlagte arbeider omtales og vurderes, om enn i ulikt omfang. De som søker om å bli førstelektor, kan ikke regne med å få omtale av sine vedlegg. Størst sjanse for omtale har de arbeidene som lettest lar seg sammenlikne med de man kan finne i doktoravhandlinger: bokkapitler og artikler som har blitt fagfellevurdert. Dette gir en klar forrang til forskning som foretrukket norm for vurdering, og det fører til at fagfellevurderte arbeider rangeres høyest av dokumentasjonsformene. I ett avslagstilfelle så

vi likevel at bokkapitler ble avvist som meritterende fordi de etter komiteens oppfatning ikke var på nivå med doktorgradsartikler. Vi ser at rapporter fra utviklingsarbeid og lavere estimerte sjangre ofte utelates i kommentarene. Det kan tyde på at det ikke er framkommet informasjon om at fagfellevurdering er foretatt, eller det reflekterer at sjangeren vurderes som så lite verdifull at den ikke fortjener omtale. I San Francisco-deklarasjonen om vurdering av vitenskapelig materiale framheves det at publiseringsindikatorer bør unngås, og at alle arbeider skal vurderes på egne premisser (Sivertsen, 2022). Når vedlagt materiale ikke følger den fagfellevurderte konvensjonen, betyr deklarasjonen at man like fullt skal vise respekt for vedleggets formidlede budskap ved å gi det omtale og vurdering. Norges forskningsråd har undertegnet erklæringen sammen med en lang rekke institusjoner, og liknende reservasjoner er forfektet i NOR-CAM-utredningen som forvaltes av UHR (Sivertsen, 2022; UHR, 2021).

Når mange opprykkssøkere i større grad enn stillingssøkere, har lagt ved dokumentasjon på erfaringer, oppdrag, prosjekter og tiltak av større og mindre omfang uten at komiteene beskriver dem i annet enn generelle ordelag, forties mange aspekter av det akademiske arbeidet knyttet til lærdomskulturens rolle: betydningen av å utvikle undervisning og utdanning, sørge for stabil og forutsigbar drift, høy kvalitet på undervisningen, produksjon av læremateriell, støttestrukturer, veiledning og sensur, ansvarlighet og pedagogiske ledelsesoppgaver. Det betyr at som uttrykk for arbeid ved universitet og høyskole verdiges det heller ikke noe utviklet begrepsapparat om kvalitet og omfang. Siden heller ikke «profileringsdokumentet» omtales i svært mange tilfeller, og begreper som læringshistorie ikke estimeres i noen særlig grad av vurderingskomiteer, synes det som om de relativt magre beskrivelsene av den praktiske virksomheten knyttet til driften av utdanning som finnes i kulturen i høyere utdanning, ikke blir utviklet i vurderingskomiteenes tekster.

Vi ser mange hint til at vitenskap ses på som synonymt med empiriske undersøkelser som resulterer i fagfellevurderte og publiserte tidsskriftsartikler. Enkelte læresteder har knyttet krav til nettopp dette i sine instruksjoner til vurderingskomiteer, som for eksempel Universitetet i Sørøst-Norge, til tross for at veiledningen fra UHR (2006) eksplisitt sier at dette ikke er et krav. Hvor mye dokumentasjon som skal kreves for at kravet «på nivå med doktorgraden» skal være oppfylt, og hvor mye som må dokumenteres innen «spesielle kvalifikasjoner» for å fylle kravet totalt sett, er ikke avklart, og det synes som om kravet tolkes fleksibelt og pragmatisk slik at forskningsdokumentasjon får en klar forrang.

Nesten alle søknadene i utvalget ble godkjent for opprykk. Det betyr at til tross for at komiteene generelt vurderer kriteriene eksplisitt, bedømmer de helheten som akseptabel. Det finnes gode eksempler på dypsindige og dekkende beskrivelser som godtgjør de positive utfallene, men det er også søknader og vurderinger som virker summariske, skrinne og lite opplysende.

Dette peker tydelig på at det er kunnskapsregimet som knyttes til «forskerrollen» som gis mest oppmerksomhet, og at søkerne primært vurderes ut fra

forskersamfunnets normer. Forfatterrekkefølge og problemer knyttet til å vite hvilken rolle søker har hatt i samproduksjoner, er også klare kjennetegn på en vurderingskultur som preges av bibliometriens verden: Hvem skriver, i hvilke fora og på hvilket nivå? Det alternative kunnskapsregimet knyttet til «lærdomskultur» blir ordrikt omtalt i søknader, men får en fåmælt vurderende tekst fra vurderingskomiteene. Dette styrker det funnet forskere ved Høgskolen i Oslo framla i sin rapport fra 2000 (HiO, 2000), at de veiledningene UHR har bidratt med, ikke har endret dette bildet synderlig.

Veien videre

I utredningen fra UHR NOR-CAM (UHR, 2021), er det en rekke forslag som kan forrykke denne rivaliseringen mellom kunnskapsregimer og bringe fram den praktiske kunnskapens plass i høyere utdanning. I sammendraget for rapporten heter det:

En rekke aktiviteter som vitenskapelige ansatte utfører i henhold til institusjonenes formål og oppgaver blir ikke systematisk vurdert eller verdsatt. Individuelle forskningsprestasjoner i form av publiserte forskningsresultater blir sterkere insentivert enn andre oppgaver, og individuelle prestasjoner blir vektlagt tyngre enn oppgaver som utføres i samarbeid med andre. Mange argumenterer for en bedre balanse i vurderingen av de ulike nøkkelaktivitetene. (UHR, 2023)

Dette viser at denne motsetningen, mellom forskerorienterte og undervisningsorienterte ansatte, er problematisk, og at systemet er bedre tjent med å verdsette undervisning, veiledning, vurderingsarbeid, studieutvikling og andre oppgaver i drift, ledelse og administrasjon høyere. Med forskriftsendringen av 1. september 2019 er det tydelig at førsteamanuenser og professorer oppfordres til å orientere seg bredere i sin akademiske gjerning, eller til å bli mer tverrfaglige eller grensekryssende i sitt akademiske virke. Til tross for dette etter vår oppfatning hederlige grepet, viser et trekk ved utredningen at den neppe har kraft i seg selv til å fremme likeverdighet. En ordtelling av rapporten viser at begrepet «undervisning» nevnes to – 2 – ganger, mens begrepet «forskning» er brukt 139 ganger. Begrepet «utviklingsarbeid» finnes ikke nevnt, ei heller FoU. I operasjonaliseringen av vurderingskategoriene utdypes forskningskategorien med 14 kulepunkter, mens det som hører til utdanning, er utdypet i fire punkter. Utredningen trekker etter vår vurdering svært lite på de presiseringene UHR kom med i 2006, og som også var eksplisitte i rundskrivet fra 1995.

Til Tranøys (1986) beskrivelse av vitenskapelighet som et treleddet fenomen kan vi koble vårt forslag til motsetningsparet mellom «forskersamfunn» og «lærdomskultur», der forskersamfunnet legger hele sin største vekt på de to første leddene, mens lærdomskulturen omfatter alle tre. Men siden forskriften for førstelektorkompetansen er utformet slik den er, vil den tendere mot «søken etter og ervervelse og

produksjon av» kunnskap og nedtone verdien av forvaltning og kommunikasjon av kunnskap og innsikt. Både grafisk og teoretisk må derfor en ny forskrift tilby en framstilling som kan skape den balansen som sitatet fra utredningen om NOR-CAM ovenfor etterspør. I forslaget til ny forskrift som ble presentert i januar 2024 synes det som at myndighetene svekker koblingen mellom doktorgradsbeskrivelse og førstelektor-/dosentkompetanse (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024). Uansett utfall av prosessen fram mot ny forskrift må myndighetene beskrive nærmere det som vi her har kalt «lærdomskultur» eller «praktisk orientert kunnskap», som Engelsen et al. kalte det (2013). En svakhet ved vår undersøkelse er at vi bare fikk tak i to avslåtte søknader. Vi vet lite om søknadene som er blitt avvist, hvor mange de er og hvor rimelige argumentasjonen for avvising er. Vi trenger ytterligere forskning om hvordan søkere og vurderingskomiteer operasjonaliserer begrepet vitenskapelighet, og hvordan vitenskapelighet estimeres i skriftlige og andre sjangre. Videre trenger vi et mer enhetlig vokabular for beskrivelse og verdsetting av det mangfold av oppgaver som ikke primært er forskning og publisering, og tilsvarende savnes presiseringer av når refleksjoner og erfaringskunnskap kan sies å være på nivå med ph.d.-arbeider. På kort sikt er det etter vår mening viktig å føre diskusjoner som i denne artikkelen fram i offentligheten slik at søkere og, ikke minst, medlemmer av vurderingskomiteer, blir oppdatert på hvilke kunnskapstradisjoner og verdier denne karriereveien hviler på.

«Lærdomskulturen» er med andre ord et kunnskapsregime som må utvikles som begrep og gis samme status som «forskingsamfunnet» om en slik balanse skal skapes. Der især UHRs veiledninger fra 2006/2007 kan være et fundament, er det gjort både teoretiske og praktiske utredninger som er gode bidrag til å beskrive de praksisbaserte kunnskapsformene både generelt og med hensyn til høyere utdanning (Blichfeldt, 2010; Boud & Brew, 2013; Boyer, 1990; Grimen, 2008; Kemmis, 2021; Macfarlane, 2007; Nicolini, 2013; Nowotny et al., 2001; Schatzki, 2017; Schön, 1983). I begrepet «forvaltning og kommunikasjon av kunnskap og innsikt» ligger det mange dimensjoner av vitenskapelig arbeid som er fanget inn både i rundskrivet av 1995 og forskriften fra 2006, og ikke minst i påfølgende veiledninger fra UHR. Her finner vi blant annet en advarsel mot «unødig akademisering», uten at det utdypes hva en gunstig eller unødig versjon av fenomenet går ut på. Det står fram som et paradoks at en stillingstype som skal forvalte praktiske kunnskapsinteresser, lettest belønnes ved å ytre seg i teoretiserende sjangre.

I dag utgjør førstelektorer og dosenter omkring 1190 personer, mens antallet førsteamanuenser og professorer teller om lag 10 236 (Dosentforeningen, u.å.). Antallet høgskolelektorer og universitetslektorer har imidlertid økt til 4053 i 2022 (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, u.å.). Sammenlagt er det altså en drøy tredel av ansatte i såkalte kombinerte stillinger som har en arbeidsdag som gir dem lite tid til å ytre seg akademisk på samme vis som man forventer av ansatte i ph.d.-løpet til professor. Like fullt virker det som om det er forskningsinnsatsen som er utslagsgivende. Sammen med førstelektorer og dosenter utgjør de en ressurs

som i liten grad støttes med karriereutvikling. En oversikt over hvilken karriere universitetslektorer ved et norsk universitet ønsket seg, viste 48,3 prosent interesse for en karriere som førstelektor, mens 28,3 prosent ønsket å begynne på en doktorgrad (Smith et al., 2020). Kun 10 institusjoner hadde i 2021 tilbud om formalisert støtte til søkere i form av program eller mindre formaliserte løp (Eriksen & Nordkvelle, 2021). Mye tyder på at førstelektor-/dosentstigen vil fortsette å eksistere, og det vil kreve en kraftinnsats å lage et nytt kriteriesett som kan skape balansen vi her har satt på dagsorden.

Konklusjon

Søknadene om å bli førstelektor gir et bredt bilde av hvilken innsats søkere legger for dagen for sin heving av formell kompetanse. De viser at søkerne dekker en bredde av kvalifikasjoner som forskere og som bredt orienterte praktikere. De har svart på forskriftens krav om å ha en identitet både som forskende profesjonsutøvere og som innehaver av spesielle pedagogiske egenskaper. De demonstrerer på mange måter både erfaringskunnskap og utøverkunnskap, og viser gjennom skriftlige beretninger hvordan de tenker om sitt virke i det akademiske husholdet. Deres innsats vurderes likevel etter i hvor stor grad de fyller krav til forskersamfunnets kunnskapsregime, mens den delen av deres profil som representerer lærdomskulturen, vurderes på en overfladisk og lite elaborert måte. Langt på vei tyder resultatene i vårt forskningsprosjekt på at de er relativt fremmedgjorte i en kultur som har et dominerende verdisystem i form av kunnskapsregimet som fastholder en snever forståelse av hva akademisk arbeid går ut på. Denne dominansen utøves ved at deres beskrivelser av deres arbeid og ytelser i beskjedne grad verdsettes på egne vilkår, og at den snevre vitenskapelighetens verdsettelse trumfer «spesielle kvalifikasjoner» og brede kompetanser. Dette bidrar til at søkere i økende grad blir tvunget til å dokumentere sin kompetanse i sjangre som veksles lettere inn som doktorgradsliknende. Likevel anerkjennes førstelektorsøknader i vår undersøkelse, og det tyder på at vurderingene av dem reflekterer en forståelse av arbeidsmengde og innsats som verdi-full, men at vurderingene i beskjedne grad utvikles som tekst som angir kriterier og begrunnelser. Søkere som ønsker en rimelig grad av faglig omtale og seriøs vurdering, bør ifølge denne erfaringen heller søke opprykk enn stilling. Undersøkelsen viser også at Universitets- og høyskolerådets veiledninger synes å være lite kjent blant søkere og vurderingskomiteer. Det kan på den ene siden tyde på at UHR i liten grad har lyktes å formidle veiledningenes innhold til sine medlemsorganisasjoner, og at det på den andre siden kan bety at det i er begrenset interesse i sektoren til å utfordre forskersamfunnets verdier og normer. Thue beskrev utfallet av striden mellom representanter for de to kulturren ved Universitetet i Oslo på 1970-tallet slik: «Forskeren hadde seiret over læreren» (2014, s. 689). Denne seieren, som beskrev en tilstand i én institusjons historie, synes fremdeles å være gyldig i dag for sektoren som helhet.

Forfatterbiografier

Yngve Nordkvælle er professor i pedagogikk og arbeider ved seksjon for UH-pedagogikk og kvalitet, hvor han var leder fram til 1. juli 2023. Han har ledet programmet for førstelektorkvalifisering ved høgskolen siden 2011.

Stig Eriksen er førstelektor i veiledningspedagogikk og har blant annet kompetanseutvikling generelt og bruk av studentaktive undervisningsformer spesielt som forskningsområder.

Katja Hakel er førstelektor i universitetspedagogikk ved Universitetet i Agder, med førstelektor/dosentstigen som forskningsfelt. Hun veileder og underviser førstelektorkandidater fra flere ulike utdanningsinstitusjoner i Norge.

Referanser

- Blichfeldt, J. F. (2010). On knowledge bases and maps of knowledge: Some quiddities on getting to know in contemporary higher education. *Nordic Studies in Education*, 30(4), 252–265.
- Boud, D. & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: Implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771>
- 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>
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation.
- Damsgaard, H. L. (2018, 14. oktober). *Ikke la dosentløpet bli en lillesøster*. Khrono. <https://khrono.no/underdalsutvalget-dosent-dosentlopet/ikke-la-dosentlopet-bli-en-lillesoster/241713>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2024, 18. januar). Forslag til forskrift om undervisnings- og forskningsstillinger og rekrutteringsstillinger. <https://hkdir.no/dokumenter/forslag-til-forskrift-om-undervisnings-og-forskningsstillinger-og-rekrutteringsstillinger>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (u.å.). *Database for statistikk om høyere utdanning*. https://dbh.hkdir.no/tall-og-statistikk/statistikk-meny/tilsatte/statistikk-side/11.1/?param?visningId=21&visKode=false&admdebug=false&columns=arstall&hier=insttype%219%21instkode%219%21fakkode%219%21ufakkode%219%21st_kode&formel=329&index=1&sti=¶m=arstall%3D2022%218%212021%218%212020%218%212019%218%212018%219%21st_kode%3D1008%218%211009%219%21dep_id%3D1%219%21st_kat2%3Dun1%218%21un4%218%21st3%218%21ad1%218%21ad2%218%21ad3&binInst=1101
- Dosentforeningen. (u.å.). Dosentveien. https://www.dosentforeningen.no/?page_id=10

- Engelsen, K. S., Moser, T. & Wittek, L. (2013). «... på nivå og omfang med ...» Førstekvalifisering gjennom førstelektorløp – en analyse basert på erfaringer fra lærerutdanningene. *Uniped*, 36(4), 109–124. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i4.23091>
- Eriksen, S. & Nordkvelle, Y. (2021). The Norwegian I. Lecturer – shunned or lost and found? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(7), 171–180.
- Forskningsrådet. (2023). *Indikatorrapporten*. <https://www.forskningsradet.no/indikatorrapporten/indikatorrapporten-dokument/menneskelige-ressurser/rekruttering-til-forskning/>
- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2006-02-09-129). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129>
- Frølich, N., Wendt, K., Reymert, I., Tellmann, S. M., Elken, M., Kyvik, S., Vabø, A. & Larsen, E. H. (2018). *Academic career structures in Europe: Perspectives from Norway, Denmark, Sweden, Finland, the Netherlands, Austria and the UK* (NIFU-rapport). Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Hakel, K., Eriksen, S. & Nordkvelle, Y. T. (2023). *Kvalifisering til førstelektor – en analyse av søkeres og komiteers forståelse og praktisering av opprykkskriteriene*. Høgskolen i Innlandet.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.
- Husebekk, A. (Red.). (2021). *En helhetlig stillingsstruktur i akademia*. Universitets- og høgskolerådet (UHR).
- Høgskolen i Oslo. (2000). «Gå nye veier.» *Om førstelektorkompetanse og førstelektorprogram ved Høgskolen i Oslo. Innstilling fra en intern arbeidsgruppe*. Høgskolen i Oslo.
- Kemmis, S. (2021). A practice theory perspective on learning: Beyond a 'standard' view. *Studies in Continuing Education*, 43(3), 280–295. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1920384>
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1995). *Rundskriv F-14-95. Felles stillingsstruktur for undervisnings- og forskningsstillinger ved høgskoler og universitet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-14-95/id108003/>
- Kyvik, S. & Olsen, T. B. (2010). *Førstelektorstillingen som alternativ karrierevei*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Langholm, S. (2002). «Undervisning og selvstendig arbeid innen sitt fag». Fra universitetslektorenes tid. I H. W. Andersen (Red.), *Historie, kritikk og politikk: Festskrift til Per Maurseth på 70-årsdagen 7. juni 2002* (s. 357–376). Historisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Macfarlane, B. (2007). Defining and rewarding academic citizenship: The implications for university promotions policy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(3), 261–273. <https://doi.org/10.1080/13600800701457863>
- Macfarlane, B. & Burg, D. (2019). Women professors and the academic housework trap. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(3), 262–274. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1589682>

- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organisation: An introduction*. Oxford University Press.
- Nilsen, Y. (2005). *En sterk stilling? Norsk forskerforbunds historie 1955–2005*. Vigmostad & Bjørke.
- NOU 2008: 3. (2008). *Sett under ett: Ny struktur i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2008-3/id497182/>
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.
- OECD. (2015). *Frascati manual 2015: Guidelines for collecting and reporting data on research and experimental development*. <https://doi.org/10.1787/9789264239012-en>. [Norsk oversettelse: <https://www.forskningsradet.no/globalassets/frascati-2015-norsk.pdf>]
- 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>
- Schatzki, T. R. (2017). Practices and learning. I P. Grootenboer, C. Edwards-Groves & S. Choy (Red.), *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation* (s. 230–243). Springer.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sivertsen, G. (2022). *Endringer i publiseringslandskapet og konsekvenser for publiseringsindikatoren: Rapport til Det nasjonale publiseringsutvalget*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Slagstad, R. (2006). *Kunnskapens hus* (2. utg.). Pax.
- Smith, K., Hakel, K. & Skjeldestad, K. (2020). Universitetslektorer – en negligert profesjonsgruppe? *Uniped*, 43(4), 280–297. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-02>
- Støkken, A. M., Askheim, O. P., Thoresen, L., Havik, O. E., Blichfeldt, J. F., Egede-Nissen, V. & Nordtvedt, M. W. (2009). *Veier til førstestilling*. NRHS.
- Thue, F. W. (2014). Universitetslærerne. I R. Slagstad & J. Messel (Red.), *Profesjonshistorier* (s. 666–699). Pax.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Universitetsforlaget.
- 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-forstelektoropptrykk-desember2006.pdf
- Universitets- og høyskolerådet. (2007). *Veiledning for deg som vil søke opprykk til førstelektor*. https://www.uhr.no/_f/p1/i5a9ceb87-f2ad-425b-a027-7cebf4294986/veiledning-for-deg-som-vil-soke-opptrykk-til-forstelektor-november-2007.pdf
- Universitets- og høyskolerådet. (2021). *Veileder for vurdering i akademiske karriereløp*. NOR-CAM – en verktøykasse. <https://www.uhr.no/temasider/karrieropolitikk-og-merittering/nor-cam-veileder-for-vurdering-i-akademiske-karrierelop/>

- Universitets- og høskolerådet. (2023, 26. september). *Veileder for vurdering i akademiske karriereløp*. <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/nor-cam-veileder-for-vurdering-i-akademiske-karrierelop/>
- Underdal, A., Hølleland, H., Hestbek, T. A., Dæhlen, M. & Arge, S. E. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/462ebb8a0c444fe2add926eaf6885bde/utvalgsrapport-stillingsstruktur-ved-universiteter-og-hoyskoler.pdf>
- Vøllestad, N., Fretland, J. O., Fuglseth, A. M., Habib, L., Malterud, N., Ringdal, O., Skretting, K. & Vinje, J.-W. (2012). *Én ph.d.-grad for fremtidens behov? Kunnskap, ferdigheter, generell kompetanse*. Universitets- og høskolerådet. https://www.uhr.no/_f/p1/iec5edf9b-d7ad-4dbf-bef9-1e64b68ef938/en_phd_grad_for_fremtidens_behov.pdf