



UNIVERSITETS- OG HØGSKOLERÅDET

The Norwegian Association of Higher Education Institutions

Én ph.d.-grad for fremtidens behov? Kunnskap, ferdigheter, generell kompetanse

**Innstilling fra en arbeidsgruppe oppnevnt av UHRs styre i samarbeid
med Forskningsutvalget**

9. februar 2012

Innhold

Sammendrag og konklusjon	3
1.0 Innledning.....	5
1.1 Arbeidsgruppens sammensetning og mandat	5
1.2 Prosessen	7
1.3 Presisering av mandatet.....	7
1.4 Avgrensninger	8
2.0 Bakgrunn	10
2.1 Hvilke behov – for hvem?	10
2.2 To karriereveier i UH-sektoren	13
2.3 Tidligere innspill om førstelektorordningen	14
3. Doktorgradsutdanning i Norge.....	19
3.1 Regelverket.....	19
3.2 Opplæringsdelen.....	23
3.3 Avhandlingen	25
4.0 Andre kvalifiseringsveier	31
4.1 Stipendiatprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid	31
4.2 Kvalifisering til førstelektor	33
5.0 Vurderinger og anbefalinger	38
6.0 Vedlegg	41
7.0 Litteraturliste	43

Sammendrag og konklusjon

Kapittel 1 tar for seg mandatet og arbeidsgruppens presiseringer av det. Tematikken rundt doktorgradsutdanning er kompleks. Spørsmålet er hvordan utdanning i Norge, innenfor kvalifikasjonsrammeverkets tredje syklus, skal kunne ivareta kunnskaps-, kompetanse- og utviklingsbehov i UH-sektoren og i samfunnet for øvrig. Arbeidsgruppen tar utgangspunkt i gjeldende ph.d.-ordning og spør om den kan omfatte hele bredden av disiplin- og profesjonsutdanninger. En særlig utfordring er å diskutere behov for et eventuelt alternativt doktorgradsløp. Diskusjon om selve stillingsstrukturen i UH-sektoren ligger utenfor mandatet. Men det faktum at det eksisterer to karriereløp på førstestillingsnivå, vil i sterk grad berøre synet på hva slags behov som skal ligge til grunn for utdanning på høyeste nivå.

Kapittel 2 utdyper hvilke behov utdanning i tredje syklus skal fylle, og hos hvem eller hvor behovene kan plasseres. Arbeidsgruppen har valgt å sortere behovene i fire kategorier: samfunnets, fagenes/profesjonenes, institusjonenes, individets. Det dreier seg dels om behov for økt formell kompetanse, dels om behov for kunnskapsutvikling for å kunne møte store, fremtidige utfordringer, både nasjonalt og internasjonalt. I kapittelet gjennomgås noen av kriteriene som ligger til grunn for ansettelse og opprykk til førstelektor, idet disse reflekterer særlige behov i praksisnære profesjonsutdanninger. Her gjennomgås også tidligere innspill om doktorgradsutdanninger og karriereveier. Disse danner bakgrunn for gruppens mandat.

Kapittel 3 beskriver den gjeldende ph.d.-ordningen i Norge med vekt på regelverket, opplæringsdelen og ulike fagfelts praktisering av avhandlingsbegrepet. Det vil være nødvendig med mindre justeringer i UHRs veiledende retningslinjer. En gjennomgang av avhandlingseksemplere fra ulike fagområder/profesjoner som er akseptert innenfor gjeldende ordning, viser at bredden i tematikk og tilnærming allerede er stor. Ordningen med næringsph.d. fungerer innenfor gjeldende regelverk, og er samtidig forankret i yrkeslivet. Forskjellene mellom etablerte doktorgrader og behovene til praksisnære, i akademisk sammenheng nyere og kortere profesjonsutdanninger, dreier seg langt på vei om kulturforskjeller.

Kapittel 4 beskriver stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid og kompetansehevingstiltak for førstelektorkvalifisering. Gjennomført program gir førsteamanuensiskompetanse. Førstelektorprogrammene synliggjør og videreutvikler en bredere kompetanseforståelse og utvidet kunnskapstenkning, og har vært medvirkende til en betydelig økning av kompetanse på førstestillingsnivå ved høyskolene. Programmenes målsetting er at hver deltaker skal ferdigstille en opprykkssøknad. Innhold og organisering reflekterer profesjonsutdanningenes behov for utviklingsarbeid, teoretisk basert refleksjon om utøverpraksis og formidling. FoU-innsatsen kan dokumenteres på mer åpne måter enn det som er vanlig i tradisjonell forskning. Det kan diskuteres i hvilken (varierende) grad teori og metode tilfredsstillende krav om vitenskapelighet. Men potensialet og behovet er der; tilpasning til ph.d.-gradens retningslinjer er innen rekkevidde uten at det går på bekostning av egenart.

Kapittel 5 gir arbeidsgruppens vurderinger og anbefalinger. Anbefalingene inkluderer konkrete forslag til mindre justeringer i regelverket.

Arbeidsgruppen har enstemmig samlet seg om følgende anbefalinger:

1. All utdanning til førstestillingsnivå bør samles under én ph.d.-ordning og tilfredsstillende kravene i tredje syklus i kvalifikasjonsrammeverket. Å samle alle under én ph.d.-ordning *kan* og *bør*
 - Sikre en fremtidsrettet ph.d.-ordning der fundamentet for alle fag og profesjoner er originalitet, soliditet og relevans i samsvar med egne faglige tradisjoner.
 - Føre til nivåheving innen både veletablerte og nyere fagfelt og profesjoner.
 - Ansvarliggjøre den enkelte institusjon til å formulere sine ph.d.-forskrifter og ph.d.-programmenes innretning og profil i samsvar med egne strategier og behov.
2. Rammen for hvilke behov som skal ivaretas gjennom utdanning i tredje syklus må være i samsvar med hva samfunnet er tjent med; ph.d.-utdanningen må kunne favne stadig pågående endringer som stiller nye krav til kunnskapsforståelse, kunnskapsutvikling og innovasjon.
3. For at det skal være mulig å gjennomføre én ph.d.-grad for alle utdanninger og profesjoner, er det nødvendig å
 - Se nærmere på et visst manglende samsvar mellom formuleringer i kvalifikasjonsrammeverket og i UHRs veiledende retningslinjer for ph.d.-graden, og foreslå nødvendige justeringer eller omformuleringer i veiledende retningslinjer.
 - Tydeliggjøre at praktiseringen av dagens ph.d.-ordning allerede inkluderer mange av kunstfagene og profesjonsutdanningene.
 - Presisere at den enkelte institusjon, om den ønsker det, kan stille spesifikke krav til innretningen på egen ph.d.-grad. Slike spesifikke krav kan eksempelvis la tyngdepunktet ligge i det teoretiske fundamentet eller de kan fremheve en mer praksisnær innretning.
 - Åpne for at forskningsarbeidet i større grad inkluderer innovasjon, utviklingsarbeid og nye publiserings- og formidlingsformer.
 - Slå fast at alle ph.d.-utdanninger skal resultere i offentliggjøring og ekstern vurdering. Kriteriene for avhandlingsarbeidet/sluttproduktet må være eksplisitt formulert og i samsvar med kvalifikasjonsrammeverket.
 - Foreslå at Kunnskapsdepartementet reviderer formuleringene i kvalifikasjonsrammeverket slik at det ikke skapes tvil om at kunstnerisk utviklingsarbeid er likestilt med forskning og faglig utviklingsarbeid.
4. Gruppen går *ikke* inn for et eget utdanningsløp som kvalifisering til førstelektor/dosent, men ser at institusjonene kan ha behov for slike stillingskategorier som opprykksordning, i samsvar med gjeldende regelverk.

1.0 Innledning

It is vital that doctoral training is seen as a pathway to a diverse series of occupations, that universities promote this more clearly, and that processes of recruitment, training and careers advice recognise this. (Doctoral Studies in Europe: excellence in researcher training, LERU 2007, s. 4)

Gjennom doktorgradsutdanningen utdannes forskere på høyeste nivå innen alle fagområder og profesjoner. De er etterspurt i mange sektorer i samfunnet, behovet for høy faglig kompetanse er økende. Det reises imidlertid spørsmål om ph.d.-utdanningen i Norge har for smal innretning, om den er for teoretisk og om avstanden til arbeids- og næringslivet er for stor. Slett ikke alle som tar en doktorgrad, fortsetter sin karriere i forskerstillinger ved universiteter og høyskoler. Innen UH-sektoren dreier spørsmålet seg også om dagens ph.d.-ordning er bred nok til å favne de særtrekk som er grunnleggende for utvikling av profesjons- og praksisrelatert kunnskap.

Universitets- og høyskolerådet (UHR) er i de senere årene fra flere hold blitt oppfordret til å utrede om den gjeldende norske ph.d.-ordningen er tilstrekkelig for å imøtekomme de mange og store behovene for kunnskap og kompetanse som dagens samfunn og UH-sektoren har. En ønsker å se utfordringene i lys av samfunnets og sektorens kunnskaps- og rekrutteringsbehov, og eventuelle behov for ulike karriereveier i norsk UH-sektor.

For å få et mer overordnet perspektiv på utfordringene, vedtok UHRs styre og Forskningsutvalg å formulere et mandat og oppnevne en nasjonal arbeidsgruppe for å utrede om det er behov for alternative utdanningsløp på ph.d.-nivå.

1.1 Arbeidsgruppens sammensetning og mandat

Følgende kriterier ble lagt til grunn for oppnevning av en nasjonal arbeidsgruppe:

- Faglig bredde (profesjonsfag og disiplin fag)
- God kjennskap til og erfaring fra arbeid med førstelektorprogram
- God kjennskap til og erfaring med ph.d.-utdanningen
- Forsknings- og utdanningsstrategisk overblikk og erfaring, nasjonalt og internasjonalt
- God kjennskap til regelverk og formelle føringer som ligger til grunn for dagens ordninger, herunder doktorgrad, førstelektor, opprykksordningen til stillinger i academia, rekruttering og karriereveier

Flertallet i gruppen skulle ha vitenskapelig stilling. Den endelige sammensetningen ble som følger:

- Jan Olav Fretland, førsteamanuensis og tidligere rektor, Avdeling for lærerutdanning og idrett, Høgskulen i Sogn og Fjordane. Rådsleder for NAFOL.
- Anna Mette Fuglseth, professor og dekan for ph.d.-programmet (til 31.08.11), NHH. Leder for Nasjonal forskerskole i bedriftsøkonomi (til 31.12.12).

- Laurence Habib, professor og leder for Pedagogisk utviklingscenter, Høgskolen i Oslo og Akershus (til 31.07.11), med ansvar for blant annet førstelektorprogrammene.
- Nina Malterud, kunstner, professor og tidligere rektor, Kunsthøgskolen i Bergen.
- Ole Ringdal, professor og dekan, Fakultet for teknologiske fag, Høgskolen i Telemark (til 31.07.11), Universitetet i Stavanger.
- Kathrine Skretting, professor og dekan, HF-fakultetet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- John-Wilhelm Vinje, stipendiat, humanistiske fag, Universitetet i Agder.
- Nina K. Vøllestad, professor og avdelingsleder, Institutt for helse og samfunn, Universitetet i Oslo (leder av arbeidsgruppen). Leder av Fagrådet for helsevitenskap (til mai 2011).

Observatør fra Kunnskapsdepartementet: Inger Wætnes, seniorrådgiver.

Fra UHRs sekretariat: Rakel Christina Granaas, seniorrådgiver (arbeidsgruppens sekretær).

Berit Hyllseth, seniorrådgiver, UHR, var med i forarbeidet og oppstarten til arbeidsgruppen (til juni 2011).

UHRs styre vedtok i møte 15. februar 2011 følgende mandat:

Arbeidsgruppen skal:

1. Foreslå hvordan studieløpet på tredje nivå i høyere utdanning bør se ut for bedre å kunne ivareta kompetanse- og utviklingsbehovene, herunder:¹
 - Vurdere hvorvidt og eventuelt på hvilken måte et utviklings-/profesjonsrettet studieløp kan innpasses innenfor rammen av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket og UHRs veiledende retningslinjer for ph.d.-utdanningen, herunder:
 - Tydeliggjøre hvilke opplærings- og kompetansebehov som eventuelt ikke ivaretas eller ikke kan ivaretas innenfor eksisterende rammer på 3. nivå i utdanningssyklusen i Norge, herunder hvilke studier og fagområdet dette gjelder.
 - Foreslå eventuelle formelle tilpasninger som må til for å legge bedre til rette for et profesjons- eller utviklingsrettet studieløp, for eksempel i institusjonenes ph.d.-forskrifter.
2. Eventuelt å vurdere behovet for et nytt studieløp rettet mot andre karriereveier enn forskning og hvordan dette kan spille sammen med andre utdanningsløp og karriereveier i og utenfor UH-sektoren, blant annet:
 - På hvilken måte et eventuelt nytt studieløp skiller seg fra annen norsk ph.d.-utdanning teoretisk (herunder vitenskapsteoretisk), metodisk og organisatorisk

¹ I arbeidsgruppens utredning anvendes ”syklus” der mandatet anvender ”nivå”, jf. oversettelsen av Bologna-prosessen i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (NKR), heretter bare omtalt som ”kvalifikasjonsrammeverket”.

NKR forelå først i desember 2011. Inntil dette tidspunktet var grunnlaget for gruppens arbeid *Nasjonalt kvalifikasjonsverk for høyere utdanning*, som nå er en integrert del av NKR. Ph.d.-utdanning er således i tredje syklus, nivå åtte. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=601327>.

- Hvilke stillinger og karriereveier utdanningen kan og skal lede frem til, herunder vurdere forholdet til opprykksordningen for stillinger som førstelektor og dosent
- Hvordan en ev. ny grad skal kommuniseres og virke i internasjonalt faglig/forskningssamarbeid

Arbeidsgruppen skal ta hensyn til nasjonale utredninger og innspill, samt nasjonale og internasjonale føringer og erfaringer med doktorgradsutdanning. Arbeidet forankres i UHRs styre og avsluttes innen utgangen av 2011.

1.2 Prosessen

Professor Nina Vøllestad ble utpekt til å lede arbeidet. Gruppen startet sitt arbeid i mai 2011 og har i alt hatt seks møter, det siste i januar 2012.

Til møtet i august var tidligere rektor ved Høgskulen i Volda, professor Jørgen Amdam, invitert for å utdype særlige behov innen profesjonsutdanningene i forbindelse med forslag om å opprette en profesjonsdoktorgrad.

Mandatet er omfattende og gruppen har derfor brukt mer tid enn den opprinnelige rammen som ble fastsatt av styret. Gruppen avsluttet sitt arbeid i februar 2012.

Utredningen legges fram for Forskningsutvalget 16. februar 2012 og skal deretter sendes på høring til de andre utvalgene og rådene i UHR, før overlevering til UHRs styremøte i april 2012.

Arbeidsgruppen er kjent med den pågående evalueringen av norsk doktorgradsutdanning som KD har bedt Norges forskningsråd (NFR) om å organisere. Mandatet fra KD overlapper ikke det oppdraget UHR har gitt sin arbeidsgruppe, selv om det kan være enkelte berøringspunkter.

1.3 Presisering av mandatet

Høyere utdanning i Norge står overfor en rekke utfordringer for å kunne ivareta kompetanse- og utviklingsbehov i UH-sektoren og i samfunnet for øvrig, både nasjonalt og internasjonalt. Utfordringene er dels forbundet med kravene til utdanning på høyeste nivå (tredje syklus) innenfor hele bredden av disiplin- og profesjonsfelt, dels at det norske systemet opererer med ulike rekrutteringsveier og kriterier for å oppnå førstestillingskompetanse innenfor ordningen med to parallelle karriereveier (se omtale nedenfor).

Målet med innstillingen er å bidra til at det i norsk UH-sektor er gode ordninger for utdanningsveier som fyller behovene for formell kompetanse, kvalitet, forskning og kunnskapsutvikling, og som gir grunnlag for FoU-basert utdanning innen alle disipliner og profesjoner. Ordningene skal tilfredsstillende nasjonale og regionale behov og også bidra til økt innsats på høyt internasjonalt nivå.

Mandatet er formulert i to hovedpunkter der det andre innledes med ”eventuelt”. Arbeidsgruppen velger å legge mest vekt på det første punktet og la konklusjonen her avgjøre på hva slags måte det andre punktet krever nærmere utredning.

I mandatets første hovedpunkt bes det om en vurdering av hvordan doktorgradsutdanningen bør se ut for å ivareta samfunnets og sektorens overordnede behov, dernest om profesjons- og utviklingsrettede utdanningsløp kan innpasses i den gjeldende ph.d.-ordningen innenfor

rammene til UHRs *Veiledende retningslinjer for graden philosophiae doctor (ph.d.)* og kvalifikasjonsrammeverket, tredje syklus.² Det bes også om en vurdering av hvorvidt innarbeidet praksis for den gjeldende ph.d.-ordningen i Norge er fleksibel nok til å oppfylle de særlige behovene som kjennetegner praksisnære, korte profesjonsutdanninger og kunstutdanninger.³ Det vil si hvordan de enkelte fagmiljøer ut fra egne tradisjoner forstår og praktiserer kravene som skal oppfylles.

Arbeidsgruppen tolker den første delen av mandatet slik at tyngdepunktet i innstillingen bør ligge på beskrivelse og vurdering av hvordan ph.d.-graden i Norge fungerer innenfor regelverket og innen ulike fagområder, og hva slags behov den er i stand til å oppfylle i et fremtidsrettet perspektiv. Gruppen vil undersøke om ph.d.-graden, slik vi kjenner den i dag, blir tolket og praktisert så bredt at den allerede kan omfatte de korte profesjonsutdanningene og kunstfagene. Spørsmålet er om disse fagenes/profesjonenes eventuelle innpassing i dagens ph.d.-ordning kan skje på en slik måte at de får fram og får videreutviklet sine spesifikke særtrekk og får ivarettatt sine behov, og at det blir synlig hvordan ivaretagelse av slike identifiserte behov også kan tilføre ph.d.-graden ekstra kvaliteter.

Gruppen vil forsøke å identifisere formelle og erfaringsbaserte likheter og ulikheter mellom ph.d.-graden, kunststipendiatorordningen og førstelektorprogrammene og diskutere dem i lys av regelverket og behovene i sektoren. På denne bakgrunn vil gruppen foreslå justeringer og tilpasninger i henholdsvis regelverket og utdanningene. Dette dreier seg i alt vesentlig om hvilke kvaliteter som på vitenskapsteoretisk, metodisk og organisatorisk grunnlag eventuelt skiller henholdsvis kunststipendiatorordningen og programorganisert førstelektorkvalifisering på en avgjørende måte fra den gjeldende ph.d.-ordningen.

1.4 Avgrensninger

Arbeidsgruppen mener at det ligger utenfor mandatet å diskutere stillingsstrukturen i UH-sektoren som sådan. Gruppens tilnærming gjelder primært hva utdannings- og kvalifiseringsløp kan eller skal omfatte for å gi samfunnet og sektoren nødvendig kompetanse på høyt nivå. Det faktum at det eksisterer to karriereveier på førstestillingsnivå, griper inn i gruppens tilnærming i den grad det har konsekvenser for eventuell etablering av flere doktorgrader enn dem vi har i dag.⁴ På samme måte vil eventuelle behov for alternative karriereveier i andre sektorer heller ikke omfattes direkte av gruppens rapport.

Gruppen vil understreke at tematisk og faglig avgrensning av ph.d.-programmer ligger utenfor mandatet. Institusjonene formulerer sine ph.d.-forskrifter og programmer i samsvar med egne strategiplaner. Det kan likevel være relevant å vise til at den enkelte institusjons forskrift eller

² Heretter omtalt som ”veiledende retningslinjer” eller ”retningslinjene”.

³ Med ”korte profesjonsutdanninger” menes utdanninger av tre eller fire års varighet på bachelornivå som gir full kompetanse til å utøve yrket, som for eksempel førskolelærer og sykepleier. Opptakskravet til et ph.d.-studium er likevel normalt en mastergrad. Jf. Stjernøutvalgets rapport kap. 14, som omtaler høgskolenes profesjonsutdanninger som ”korte” og ”mindre” sammenlignet med for eksempel jus, teologi og medisin ved universitetene, som er de lange, de ”klassiske” profesjonsutdanningene med akademiske tradisjoner: NOU 2008: 3: <http://www.regjeringen.no/pages/2044137/PDFS/NOU200820080003000DDDPDFS.pdf>.

⁴ Foruten ph.d. er det i Norge fremdeles mulig å ta en dr. philos.-grad. Dette er imidlertid ikke en organisert utdanning og faller utenfor rammene til denne innstillingen.

programmer kan stille særlige krav som ivaretar egenarten til en spesiell profesjon. Veiledende retningslinjer stiller kun minimumskrav.

Mandatet ber om at arbeidsgruppen også skal ta hensyn til ”internasjonale føringer og erfaringer med doktorgradsutdanning”. Gruppen tillater seg å oppfylle dette ønsket i noe begrenset grad og har hovedsakelig søkt informasjon i EUA- og OECD-dokumenter, som for eksempel *Salzburg II Recommendations* og Frascati-manualen, samt enkelte dokumenter fra LERU (League of European Research Universities), European Higher Education Association (EHEA) og European Research Associates (ERA).

Med tanke på innretningen av spesifikke grader og programmer i de enkelte land, er feltet stort og uoversiktlig, selv innen Europa er det store forskjeller. Forsøk på å gi en representativ oversikt over disse ville, om det var mulig, sprengt tidsrammene for gruppens arbeid, og ikke nødvendigvis tilføre utredningen avgjørende argumenter.

2.0 Bakgrunn

Doctoral programmes prepare researchers to the highest level to make important contributions to frontier research. In addition, doctoral graduates are well prepared to take up roles in driving complex changes in society: to explore unknown frontiers of knowledge, to anticipate the questions that will matter in tomorrow's world, to take the intellectual risks by which major breakthroughs come, and to take action on the basis of these insights. Doctoral graduates deliver the advanced research skills necessary in professional sectors beyond frontier research and education: in applied research, in policy making, in management, and in many other leadership roles in the society. (Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researches for society, LERU 2010, s. 3)

2.1 Hvilke behov – for hvem?

Arbeidsgruppen har sett det som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en gjennomgang av hvilke behov utdanning i tredje syklus skal fylle, og hos hvem eller hvor behovene kan plasseres eller forankres. Det dreier seg dels om økte krav til formell kompetanse, dels om behov for kunnskap og kunnskapsutvikling for å møte store utfordringer nasjonalt og internasjonalt.

Plassering av behov for utdanning på høyeste nivå kan sorteres i fire kategorier. Kategoriene vil i praksis overlappe hverandre:

- Samfunnets behov
- Fagenes og profesjonenes behov
- Sektorens og institusjonenes behov
- Individuelle behov

Slik utvalgets mandat er formulert, berøres alle de fire behovskategoriene direkte eller indirekte, men med noe ulik vektning. Arbeidsgruppen anser samfunnets behov som overordnet de andre, og fagenes/profesjonenes behov som, i denne konteksten, mer sentrale enn institusjonenes og individets. Ikke alle behov for kompetanse kan eller skal oppfylles gjennom doktorgradsutdanning, andre former for spesialisering eller opprykk bør håndteres utenfor utdanning i tredje syklus.

Samfunnet har behov for økt kunnskap i alle sektorer. De store globale utfordringene som hver enkelt nasjon og verden som helhet står overfor, krever at vi tenker mer helhetlig på kunnskapssektoren og ser utdanning, forskning og innovasjon som nødvendige deler av samme bilde. Arbeids- og næringsliv er i kontinuerlig endring og det utvikles stadig nye fagområder. I UHRs innspill til arbeidet med ny forskningsmelding pekes det på at ”fagområder som tradisjonelt står langt fra hverandre [må] ses på med nye øyne og [...] den langsiktige, forskerinitierte tenkningen og bruken av ny kunnskap i næringslivet, i det offentlige og i dialog med allmennheten [må] ses på som like viktige deler av det samme systemet.”⁵ Doktorgradsutdanningen er et viktig aspekt ved denne langsiktige tenkningen, og

⁵Universitets- og høyskolerådet: *Innspill til Regjeringens arbeid med ny forskningsmelding* (kortversjon): <http://www.uhr.no/documents/UHRInnspillForskningmeldingKortversjon.pdf>, s. 3.

den må være strukturert og organisert slik at den er i stand til å imøtekomme samfunnets og sektorens behov i lang tid fremover.

Samfunnet har også behov for kunnskap til å understøtte politikktutforming og forvaltning, både nasjonalt og globalt. I likhet med andre land har Norge et økende behov for arbeidskraft på doktorgradsnivå innen områder vi vanligvis ikke har forbundet med dette. Det søkes personer som eksempelvis kan håndtere store mengder data som ligger til grunn for kompliserte avgjørelser. Kunnskap som oppnås gjennom ph.d-kandidatenes arbeid bidrar i vesentlig grad til å dekke slike behov. Også innen UH-sektoren er det en økende tendens til å ansette personer med doktorgrad til strategisk og administrativt arbeid.

De primære oppgavene til universiteter og høyskoler er forskning, innovasjon, undervisning og formidling. **Fagene** (disiplinene) er i kontinuerlig utvikling, det samme gjelder mer sammensatte, flerfaglige områder og **profesjoner**. Alle fagområder har behov for å flytte kunnskapsgrenser, noe som skaper drivkrefter for kunnskapsutvikling. Ph.d-avhandlingen oppfattes tradisjonelt som kunnskapsutvikling rettet mot disiplinens fagområder. Men samtidig har flere profesjonsutdanninger, som for eksempel medisin, ingeniørutdanning, psykologi og kunstutdanninger, lange tradisjoner med doktorgrader der avhandlingen er rettet mot profesjonens egenart og kunnskapsområder. Kunnskapsutvikling innen det spesifikke fagområdet og profesjonen påvirker hverandre gjensidig.

I de senere tiårene har tilsvarende behov blitt løftet fram for profesjoner som sykepleie, sosialarbeid og læreryrket. Felles for profesjonene er at deres kunnskapsområde på sett og vis "låner" kunnskap fra flere fag, de er flerfaglige, som når eksempelvis anatomi og fysiologi inngår i kunnskapsgrunnet for sykepleie. En av de største utfordringene er å kombinere kunnskaper fra de involverte fagene med spesifikke sider ved profesjonen eller yrket. Det må drives forskning og utviklingsarbeid med egnede kriterier til å fange opp og videreutvikle denne merverdien på tvers av den enkelte disiplin. Innen høyere kunstutdanning er det tilsvarende behov for å styrke kunstnerisk utviklingsarbeid.

Utviklingen av nærings-ph.d er et viktig eksempel i denne sammenhengen fordi den ivaretar sektorens/bedriftens behov for spesialkompetanse og utvikling av kunnskap knyttet til yrkesutøvelse, samtidig som den er tilpasset kravene i tredje syklus og fungerer innenfor den gjeldende ph.d.-ordningen. Tilsvarende ordninger finnes (foreløpig) ikke i offentlige sektor, men også her er det behov for utvikling av kunnskap og (utøver)kompetanse på høyt nivå, som er tilpasset virksomhetsområdet.

Institusjonene i UH-sektoren skal arbeide for å bidra med forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid, og utdanning av høy kvalitet og i samsvar med egne strategier. Noen favner vidt, som de gamle breddeuniversitetene, andre har en smalere eller en mer profesjonsrettet profil, som de fleste høyskolene. Felles for alle er at deres styrke, kvalitet og profil er summen av kompetanse, erfaring og kunnskap i det enkelte fagmiljø og hos den enkelte forsker. Institusjonene har i fellesskap ansvar for å fylle samfunnets og UH-sektorens behov for relevante doktorgradsutdanninger innen alle fag og profesjoner.

Høy kompetanse og solide kunnskaper er grunnleggende for at den utdanning som tilbys innen alle fag, er av beste kvalitet. I de senere årene har det vært stor oppmerksomhet rundt kravet om FoU-basert undervisning/utdanning. Dette medvirker også til å få fram behovet for

og potensialet i forskning og utviklingsarbeid som utføres i fagmiljøer der det tradisjonelt har vært stor avstand mellom forskning, teori og praksis.⁶

Institusjonene har behov for en fastsatt prosent ansatte på førstestillingsnivå for å oppfylle NOKUTS krav for å kunne gi utdanning i henholdsvis første, andre og tredje syklus i høyere utdanning (jf. kap. 2.2).

Institusjonene har et stort samfunnsansvar, samtidig som de står i en særstilling som potensielle arbeidsgivere for en stor del av kandidatene som fullfører ph.d.-utdanning. Enten institusjonene er forskningsintensive eller ikke, kreves det i større grad enn for noen år siden avlagt doktorgrad for å få fast, vitenskapelig stilling. Alternativet er førstelektor som har en noe annen innretning.

Utdanning i tredje syklus skal føre til økt kompetanse innen det fagfeltet eller den profesjonen som **kandidaten** konsentrerer seg om, samtidig som den skal inneholde komponenter av mer generell art (jf. krav til læringsutbytte og generiske ferdigheter som er formulert i kvalifikasjonsrammeverket). Til sammen vil kompetansen være spesifikk for den enkelte kandidat og vil senere, etter avlagt doktorgrad, komme til uttrykk gjennom måten kandidaten løser oppgaver på. Utviklingen av doktorgradsprogrammer de senere årene viser at dette målet vektlegges i stadig økende grad.

Det er flere grunner til at en person gir seg i kast med et krevende ph.d.-løp. I utgangspunktet dreier det seg gjerne om en grunnleggende interesse og nysgjerrighet for et spesielt emne innen et fag. Mange har i tillegg et ønske om personlig karriere innen UH-sektoren, eller de ser for seg karrierer som forskere innen for eksempel instituttsektoren, helsesektoren eller større næringsbedrifter.

Uavhengig av karrieremuligheter ved endt utdanning, er motivasjonen og innsatsviljen til den enkelte viktig for gode prestasjoner. Samfunnet er tjent med at forskertalentene kommer inn i motiverende og sterke fagmiljøer som kan ivareta den enkeltes behov. Hver forskerkandidat vil således kunne bli ytterligere motivert til å yte sitt beste, både for seg selv og samfunnet.

Spørsmålet er hvilke av behovene som kan/skal oppfylles gjennom doktorgradsutdanning. I mandatets første hovedpunkt spørres det om gjeldende ph.d.-utdanning kan ivareta alle behov, i det andre dreier det seg primært om (eventuelle) behov for utdanning til andre karriereveier, herunder også førstelektor/dosent.

Selv om arbeidsgruppen mener en diskusjon om den særnorske ordningen med to parallelle stillingskategorier faller utenfor mandatet, er det relevant å se nærmere på noen særtrekk ved denne ordningen fordi utredningen av et eventuelt behov for alternativt utdanningsløp er tett forbundet med eksistensen av en alternativ karrierevei.

⁶ Jf. *Utdanning + FoU = Sant*. Rapport fra UHR, 2010.
http://www.uhr.no/documents/utdanningogfou_ferdigrappport_260810.pdf.

2.2 To karriereveier i UH-sektoren⁷

Diskusjonen vedrørende kompetansehevingstiltak eller utdanningsløp til førstestillingsnivå er først og fremst et anliggende for UH-sektoren. I Norge er det, som kjent, to parallelle, likestilte karriereveier på førstestillingsnivå:

- førsteamanuensis → professor
- førstelektor → dosent⁸

Kravet til ansettelse som førsteamanuensis er doktorgrad eller tilsvarende, eller godkjent stipendiatprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid, ”eller dokumentert kunstnerisk virksomhet eller utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå og med en særlig fordypning som er relevant for fagområdet eller disiplinen”. For ansettelse som førstelektor er kravet dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid, eller kunstnerisk utviklingsarbeid, ”som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling”, og at ”spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt”. For begge kategorier er det krav om dokumentert ”relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning”.⁹

Ved en del læresteder tilbys det kortvarige kurs og flerårige førstelektorprogrammer, men ingen av dem fører fram til en grad eller et diplom, og de er heller ikke samordnet nasjonalt. Gjennomført førstelektorprogram gir ingen garanti for å få godkjent søknad om opprykk.

Førsteamanuenser både forsker og underviser, og de kan lede forskningsprosjekter og veilede ph.d.-kandidater. Førstelektorer har begrensede muligheter til å lede forskningsprosjekter og kan ikke veilede ph.d.-kandidater. De tiltenkes derimot et særlig ansvar for planlegging og gjennomføring av undervisning, utviklingsarbeid og tilrettelegging av erfaringsutveksling, med forankring i profesjon eller yrke.

I *Lov om universiteter og høyskoler* er universiteter og høyskoler blant annet pålagt å utføre ”faglig utviklingsarbeid”. Sannsynligvis omfatter dette også pedagogisk utviklingsarbeid, selv om det ikke fremgår eksplisitt av teksten. Denne forpliktelsen ligger nærmere opp til ansettelseskriteriene for førstelektor enn for førsteamanuensis.¹⁰

En begrensning ved førstelektor/dosent er knyttet til høyskolenes muligheter til å tilby forskerutdanning. Om en høyskole ønsker å søke Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen

⁷ For mer detaljert informasjon om førstelektor, se vedlegg 1.

⁸ Dosentkategorien kan virke forvirrende fordi den i praksis rommer tre typer stillinger: høyskoledosent, undervisningsdosent og dosent. De to førstnevnte er faset ut, men det finnes fremdeles en del personer med denne tittelen i sektoren. De gjenværende høyskoledosentene har sin kompetanse på tradisjonelt forskningsmessig grunnlag.

⁹ For fullstendig fremstilling av forskriften, se http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldes?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd-20060209-0129.html&emne=FORSKRIFT*%20OM*%20ANSETTELSE*%20OG*%20OPPRYKK*%20I*%20UNDERVISNING*%20OG*%20FORSKERSTILLINGER*&&

Se også UHRs veiledende retningslinjer for vurdering av opprykkssøknader: http://www.uhr.no/documents/Endelig_versj_veiledn_forstelektoropprykk.pdf

¹⁰ Lov om universiteter og høyskoler: <http://www.lovdata.no/all/hl-20050401-015.html>, § 1-1.

(NOKUT) om akkreditering av et doktorgradsprogram (tredje syklus), er minstekravet til kompetansen i fagmiljøet at 50 % skal være professorer, de resterende skal ha førsteamanuensiskompetanse.¹¹ Til sammenligning kreves det for akkreditering av mastergradsprogram generelt 50 % *førstestillings*kompetanse, hvorav 10 % er professorer/dosenter. Begrepsbruken til NOKUT tydeliggjør forskjellen på kravet til formell kompetanse for hver av kategoriene.

Gjennom ansettelseskriteriene formuleres indirekte en rekke sentrale behov som profesjons- og praksisnære utdanninger/kunnskapsområder har. Flere av innspillene som UHR har mottatt og som skal kommenteres nærmere nedenfor, uttrykker behov for formalisering av utdanningsløp til første nivåstillinger som ivaretar behovene til profesjonsutdanningene. Spørsmålet som arbeidsgruppen er bedt om å svare på, er om den gjeldende ph.d.-ordningen er i stand til det. Tidligere innspill viser at denne diskusjonen har pågått en stund uten helt å lande.

2.3 Tidligere innspill om førstelektorordningen

Støkkenutvalgets notat (2009)¹²

I 2009 ble notatet *Veier til førstestilling* utarbeidet av et utvalg som var nedsatt av UHRs Nasjonalt råd for helse og sosialfagutdanning (NRHS). Utvalgets mandat var blant annet å foreta en kartlegging av erfaringer med førstelektorordningen, utrede forholdet mellom ph.d., nærings-ph.d. og førstelektorprogrammer, og å se på innholdet i relevante profesjonsdoktorgradsløp fra andre land. Til grunn for diskusjonene lå spørsmålet om hva slags toppkompetanse det er behov for i profesjonsutdanningene. Fra flere høgskolemiljøer ble det ytret skepsis mot akademisering av praktiske profesjoner.

Utvalget vurderte både utdanningsløp og stillingsstruktur. De argumenterte for å opprettholde førstelektorordningen fordi den ”har ivaretatt sentrale funksjoner og en kompetanse ved utdanningsinstitusjonene som det er viktig å styrke og videreutvikle, blant annet for å ivareta profesjonsfagernes særpreg”.¹³

Det kom også fram kritiske kommentarer til ordningen: En differensiert stillingsstruktur vil kunne befeste førstelektor/dosent som en mindre prestisjefyllt karrierevei, og selve stillingsbetegnelsen ”førstelektor” er uheldig fordi den betegner både kompetanse- og stillingsnivå. Utvalget så imidlertid behov for en ”mer strukturert kvalifiseringsvei” på samme nivå som ph.d., som blant annet ville kunne gi førstelektorstillingen større anseelse, også internasjonalt.

Utvalget hadde ulike oppfatninger om en formalisert, profesjonsrettet utdanning kunne innpasses i den gjeldende ph.d.-ordningen. En alternativ, yrkesinnrettet grad kunne for eksempel ha sitt innholdsmessige tyngdepunkt på arbeid med pedagogisk utviklingsarbeid i høgskole eller universitet, eller arbeidslivsrelaterte problemstillinger med relevans utenfor

¹¹ Se NOKUTs *Søkerhåndbok for akkreditering av studier i tredje syklus*, § 4-3, s. 11: <http://www.nokut.no/no/Systemsider/Sok/?quicksearchquery=s%c3%b8kerh%c3%a5ndbok>

¹² Universitets- og høgskolerådet: *Veier til førstestilling*. Notat fra et utvalg (Støkkenutvalget) nedsatt av Nasjonalt råd for helse- og sosialfagutdanning, 2009: http://www.uhr.no/documents/Rapport_f_rstestilling.pdf.

¹³Ibid., s. 45-46.

egen sektor. Et annet viktig argument var muligheten til å etablere gode stipendordninger for praktisk-pedagogisk utviklingsarbeid.

Anbefalingene til Støkkenutvalget ble fulgt opp i NRHS i deres arbeid med handlingsplan for forskning og utvikling. Rådet vedtok å støtte ett av Støkkenutvalgets alternativer (alternativ fire), som gikk inn for ”tilrettelegging av et kombinert løp, men basert på PhD-forskriften, og med felles grads- og stillingsbetegnelse for en PhD for oppnådd kvalifikasjonsnivå”.¹⁴ I kommentarene la rådet vekt på at det er avgjørende med oppfølging økonomisk, og at profesjons-, undervisnings- og praksisforankrede problemstillinger skal ligge til grunn.

NRHS pekte også på noen begrensninger ved førstelektorstillingen. I tillegg til de punkter som kom fram i Støkkenutvalgets notat, var de bekymret for konsekvensene av at førstelektor ikke skal lede forskningsprosjekter, at mange førstelektorer publiserer i kanaler som ikke gir publikasjonspoeng, og at det ikke er knyttet økonomiske insentiver til ordningen. Det ble også vist til at det er uheldig å operere med stillingsbetegnelser som ikke anerkjent eller blir forstått internasjonalt.

NRHS' vedtak lød: ”NRHS forutsetter at førstelektorordningen opprettholdes som overgangsordning etter gjeldende kriterier 5 år etter at ev. ny ordning er etablert slik at aktuelle kandidater kan gjennomføre påbegynt løp.” Konsekvensene av vedtaket ville ifølge rådet være behov for en nærmere utredning av ny ordning, at UHR måtte forberede seg på engasjert debatt blant medlemsinstitusjonene, og at UHR måtte fjerne punktet om å stimulere til etablering og videreutvikling av førstelektorprogrammene i egen handlingsplan. Dette punktet ble fjernet som følge av vedtaket.

Det står rimelig klart å lese i vedtaket til NRHS at karriereveien førstelektor/dosent, slik de ser det, kanskje vil bli overflødig og fases ut i løpet av noen år. Rådet mente likevel at det var for tidlig å ta en endelig beslutning og oppfordret til å fortsette arbeidet med en ytterligere utredning.

Amdam og Eides innspill (2010)¹⁵

I *Frå førstelektoropptrykk til profesjonsdoktorgrad* av Jørgen Amdam og Egil Eide bygges det videre på noen av ideene fra Støkkenutvalgets notat, men først og fremst synes de inspirert av den virkelighetsbeskrivelsen og de forslag som skisseres i artikkelen ”To karrierevegar – jamstilte, men ulike” av Gerd Bjørke og Sverre Braut.¹⁶

Amdam og Eide argumenterer for å opprette en ”utviklingsretta doktorgrad” med vekt på ”utviklingsarbeid med tilhøyrande teoretiske og metodiske krav” (s. 2). En slik utdanning, mener de, vil gi et godt utgangspunkt for å leve opp til det samfunnsmandatet institusjonene er gitt, og bidra til mer forskning og kunnskapsutvikling på profesjonenes ansvarsområde.

¹⁴ Notat fra NRHS til Forskningsutvalget, datert 23.11.10, s. 4.

¹⁵ Jørgen Amdam og Egil Eide: *Frå førstelektoropptrykk til profesjonsdoktorgrad. Eit innspel til drøfting*. Upublisert notat. Høgskulen i Volda og Høgskolen Stord/Haugesund, november 2010. Da notatet ble overlevert UHR, fungerte de som rektorer ved hhv. Høgskulen i Volda og Høgskulen Stord/Haugesund.

¹⁶ Gerd Bjørke og Geir Sverre Braut: ”To karrierevegar – jamstilte, men ulike.” *Uniped* 4/2009, s. 40-50.

Utfordringene og påpeking av mangler ved den eksisterende ordningen, slik Amdam og Eide ser det, og som ligger til grunn for deres forslag om en alternativ doktorgrad, kan oppsummeres slik:

- Økt kunnskapsbehov i flere sektorer med forankring i praksis, herunder helse, utdanning og velferd.
- Økt etterspørsel etter utdanning i tredje syklus i de kortere profesjonsutdanningene.
- Økt rekrutterings- og kompetansebehov ved universitetet og høyskoler som skal drive FoU-basert undervisning i alle fag.
- Tradisjonell ph.d.-grad omfatter angivelig ikke alle relevante kunnskapsområder eller tilnæringsformer.
- Opprykksordningen til førstelektor/dosent er ikke fundert på formelle kriterier og er vanskelig å håndtere.

Punktene er så godt som identiske med andre innspill, men Amdam og Eide argumenterer klart for én løsning; en alternativ, profesjonsinnrettet doktorgrad. Det forblir imidlertid noe uklart hva slags teoretiske og metodiske krav som hører til utviklingsarbeid. Hvis utviklingsarbeid bygger på etablert teori og metode, er kanskje ikke avstanden til andre vitenskapelige arbeider så stor?

Amdam og Eide er ellers ikke opptatt av å diskutere om førstelektor/dosent er nødvendige stillingskategorier for å fylle spesielle behov, for dem er det gitt at de har en viktig rolle. De konsentrerer seg om hva som bør gjøres for å styrke grunnlaget for denne karriereveien – og for å fylle behov i samfunnet, i velferdsstatens yrker.

Notatet viser til ordninger med to sidestilte grader i land som England, Italia, Nederland og Australia. Gradene benevnes som *professional doctorate* (PD) og *research doctorate* (PhD). De vesentligste forskjellene mellom dem er for det første opptaksgrunnlaget, der det for profesjonsdoktorgraden kreves en viss mengde praktisk erfaring fra et yrke. Målgruppen er som oftest personer i arbeid utenfor academia. For det andre er det ulik målsetting idet ph.d.-graden utdanner profesjonelle forskere, mens profesjonsdoktorgraden utdanner forskende profesjonsutøvere (jf. pkt. 4.2). Men forskning er det like fullt, med ulik innretning og ulike innfallsvinkler.¹⁷

NIFUs notat (2010)¹⁸

I desember 2010 la Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) fram et notat skrevet av Sverre Kyvik og Terje Bruen Olsen, *Førstelektorstillingen som alternativ karrierevei*. NIFU hadde fått i oppdrag av KD å kartlegge erfaringer med førstelektorordningen.

Notatet gir et historisk tilbakeblikk på førstelektorstillingen som alternativ karrierevei, og viser gjennom en rekke tabeller hvor stor andel førstelektorer utgjør sammenlignet med førsteamanuenser over tid, hvordan dette fordeler seg på ulike læresteder, etter kjønn, alder og

¹⁷ En oversiktlig og sammenlignende fremstilling av ulike doktorgradsordninger i England fins i Tony Fell, Kevin Flint and Ian Haines: *Professional Doctorates in the UK*. UK Council for Graduate Education, 2011.

¹⁸ Sverre Kyvik og Terje Bruen Olsens: *Førstelektorstillingen som alternativ karrierevei*. Notat fra NIFU, desember 2010.

faglig innretning. Videre sammenlignes førstelektor med førsteamanuensis ut fra tidsbruk, forskningsprofil, forskningsvilkår, publiseringsvirksomhet, faglige utenlandsreiser og lønn. Konklusjonen er:

Oppsummert viser gjennomgangen av de ulike indikatorene på faglig aktivitet relativt små forskjeller mellom de to stillingsgruppene i høgskolesektoren. Førstelektorene og førsteamanuensene synes å bruke like mye tid til FoU og har lik vurdering av sine muligheter til å drive FoU-arbeid, men førstelektorene driver i mindre grad grunnforskning, publiserer mindre og har mindre kontakt med utenlandske kolleger. Slik sett er disse forskjellene i samsvar med de ulike forventningene til de to stillingsgruppene fagprofil, som er uttrykt i Kunnskapsdepartementets reglement for tilsetning og opprykk. (s. 20)

I likhet med andre innspill slår notatet fast at ordningen med to parallelle karriereveier er omdiskutert, og skisserer flere alternative løsninger som til forveksling ligner på Støkkenutvalgets. Kyvik og Bruen Olsen viser da også til dette utvalget når de peker på at førstelektorenes status varierer mellom høgskoler med eller uten universitetsambisjoner (s. 23). NOKUTs akkrediteringskriterier spiller selvsagt en vesentlig rolle her.

Notatet til Kyvik og Bruen Olsen gir en del informasjon gjennom tallmateriale og sammenligninger av de to stillingskategoriene. Men med unntak av å peke på utfordringer i forbindelse med ansettelses- og opprykkskriterier til førstelektor, går de ikke inn på utdanningsmulighetene som sådan. De omtaler bare kort førstelektorprogrammene og konkluderer med at slik HiOs tilbud fremstår, følger det KDs forskrift om ansettelse og opprykk.

Avslutningsvis vurderer Kyvik og Bruen Olsen fordeler og ulemper ved de mange alternative løsningsforslagene på mulige utdanningsløp og hva slags stillingskategorier det er behov for, Om forslaget som NRHS vedtok pekes det på at "[d]ette alternativet forutsetter at reglementet for den nåværende PhD-graden må gjennomgås og revideres med tanke på kvalifikasjonsgrunnlaget for doktorgraden ut over det som i dag er mulig når det gjelder kunstnerisk utviklingsarbeid" (s. 33). Kunstnerisk utviklingsarbeid har for øvrig ikke vært tema for diskusjonen eller statistikkene i NIFUs rapport.

Arbeidsgruppen har merket seg at Kyvik og Bruen Olsen i 2011 i "The Relevance of Doctoral Training in Different Labour Markets", undersøker hvordan ph.d.-utdanningen fungerer i arbeidslivet, det vil si i academia, i forskningsinstitutter og forskningslaboratorier og på ikke-forskningsbaserte arbeidsplasser.¹⁹ Konklusjonen så langt er at gjeldende ph.d.-ordning langt på vei fungerer bra i ulike sektorer, men at det kan være hensiktsmessig med mindre justeringer ut fra varierende behov i fagene/profesjonene (jf. neste kapittel).

Oppsummering

Arbeidsgruppen merker seg at en rekke viktige momenter er kommet fram gjennom de omtalte innspillene. De mest sentrale behovene som er forbundet med profesjoner og praksis er på denne måten ganske grundig belyst. Både NRHS og Amdam og Eide går langt for å

¹⁹ Svein Kyvik and Terje Bruen Olsen: "The Relevance of Doctoral Training in Different Labour Markets". *Journal of Education and Work*, 2011.

skissere veien videre, mens NIFUs rapport fortrinnsvis holder seg til ulike former for statistiske sammenligninger uten å ha et klart mål for disse.

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, etterprøvbar eller relevant? Dette er noen av kvalitetskriteriene for alle former for forskning og utviklingsarbeid, men ingen av innspillene utdyper dette i tilstrekkelig grad.

Det kommer heller ikke fram hva det eventuelt er ved dagens ph.d.-ordning som gjør den for smal eller lite egnet for visse profesjoner. Ved å belyse ordningen og gi noen eksempler på hvordan den praktiseres, vil arbeidsgruppen se om det er mulig å modifisere denne oppfatningen noe.

3. Doktorgradsutdanning i Norge

While the major component is independent research, there usually is – or should be – a structured programme of activities in the third cycle, ranging from advanced seminars and courses in research topics to training in transferable skills. [...] The PhD degree should be seen as giving access to life-long education [...]. (Doctoral Studies in Europe: excellence in researcher training, LERU)

I de foregående kapitlene er det kort gjort rede for de mest sentrale behovene generelt og i UH-sektoren spesielt, og spesielt for profesjons- og yrkesrettede utdanninger. Før arbeidsgruppen vurderer i hvilken grad disse kan oppfylles innenfor rammene av gjeldende regelverk for ph.d.-graden, vil den se nærmere på hva som uttrykkes gjennom regelverket.

Siden 1980-tallet har det vært organisert doktorgradsutdanning i Norge. Ph.d.-graden slik vi kjenner den i dag, ble innført i 2003. Ifølge Salzburg-prinsippene skal doktorgradsutdanning ha tre til fire års varighet. De mest sentrale momentene er å utvikle ny kunnskap gjennom original forskning, forankre doktorprogrammene i institusjonens strategier, se viktigheten av diversitet, anse doktorkandidatene som forskere på et tidlig stadium i karrieren, se betydningen av veiledning og vurdering, oppnå kritisk innsikt, legge vekt på innovasjon, øke mobiliteten og å sikre finansiering av utdanningen.²⁰

Retten til å tildele doktorgrad er forbeholdt universiteter, vitenskapelige høyskoler og noen få statlige høyskoler etter akkreditering av NOKUT. Det er opp til det enkelte lærested å utforme sine spesifikke forskrifter og doktorgradsprogrammer innenfor områder som er forankret i institusjonens strategiplan, i samsvar med kvalifikasjonsrammeverket og UHRs veiledende retningslinjer.

3.1 Regelverket

Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning

Kunnskapsdepartementet sendte i mars 2009 *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning* ut til alle høyere utdanningsinstitusjoner. I desember 2011 offentliggjorde KD *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (NKR), der kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (tre sykluser) inngår på sjette, sjuende og åttende nivå.²¹ I den utdypende teksten som følger den skjematiske oversikten over nivåer og sykluser (kap. 6) kommer det fram at ph.d., dr. philos. og diplom, kunstnerisk utviklingsprogram er innplassert i tredje syklus.

²⁰Salzburg II Recommendation: http://www.eua.be/Libraries/Press/Salzburg_II_PR.sflb.ashx

²¹Jf. note 1. Det overordnede rammeverket ble vedtatt av de 45 landene som deltar i Bolognaprosessen på ministerkonferansen i Bergen i mai 2005. Doktorgradsutdanning har en sentral plass i europeiske forskningsstrategier, jf. EUs *Green Paper* som er et forarbeid til EUs 8. rammeprogram for forskning, utviklingsarbeid og innovasjon.

Kvalifikasjonsrammeverket skal være implementert i alle studieprogrambeskrivelser innen utgangen av 2012, dette gjelder også for doktorgradsprogrammer og det kunstneriske stipendiatprogrammet.

Målet med kvalifikasjonsrammeverket er å beskrive læringsutbytte på en måte som så klart som mulig viser forholdet og sammenhengen mellom ulike kvalifikasjoner og mulige veier gjennom utdanningssystemet. Læringsutbytte er valgt i stedet for innsatsfaktor. Med kvalifikasjonsrammeverket som redskap skal utdanningssystemene i de involverte landene gjøres mer forståelige, øke mobiliteten og bidra til fleksible læringsveier. Slik kan sentrale temaer som kvalitet, kvalitetssikring og transparens håndteres innenfor en felles forståelseshorisont.

Doktorgradsutdanning, tredje syklus, er forskjellig fra utdanning i første og andre syklus ved at den er definert som *forskerutdanning*. Læringsutbytte i tredje syklus beskrives slik:

Kunnskap:

- Kandidaten er i kunnskapsfronten innenfor sitt fagområde og behersker fagområdets vitenskapsteori og/eller kunstneriske problemstillinger og metoder.
- Kandidaten kan vurdere hensiktsmessigheten og anvendelsen av ulike metoder og prosesser i forskning og faglige og/eller kunstneriske utviklingsprosjekter.
- Kandidaten kan bidra til utvikling av ny kunnskap, nye teorier, metoder, fortolkninger og dokumentasjonsformer innenfor fagområdet.

Ferdigheter:

- Kandidaten kan formulere problemstillinger for, planlegge og gjennomføre forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid.
- Kandidaten kan drive forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå.
- Kandidaten kan håndtere komplekse faglige spørsmål og utfordre etablert kunnskap og praksis på fagområdet.

Generell kompetanse:

- Kandidaten kan identifisere nye relevante etiske problemstillinger og utøve sin forskning med faglig integritet.
- Kandidaten kan styre komplekse tverrfaglige arbeidsoppgaver og prosjekter.
- Kandidaten kan formidle forsknings- og utviklingsarbeid gjennom anerkjente nasjonale og internasjonale kanaler.
- Kandidaten kan delta i debatter innenfor fagområdet i internasjonale fora.
- Kandidaten kan vurdere behovet for, ta initiativ til og drive innovasjon.

Arbeidsgruppens kommentarer

Det synes å være en inkonsistens mellom det som står under ”Kunnskap”, første strekpunkt, og under ”Ferdigheter”, andre strekpunkt. I førstnevnte åpner og/eller-formuleringen for at kunstneriske problemstillinger og metoder kan betraktes som likeverdige med vitenskapsteori. Under ”Ferdigheter” kreves det derimot at ”kandidaten kan drive forskning”. Et eventuelt manglende og/eller etter ”kandidaten kan drive forskning [og/eller] ...” kan skape tvil om kunstnerisk utviklingsarbeid er likestilt med forskning i tredje syklus. Dette er en uheldig uklarhet ettersom det kunstneriske stipendiatprogrammet faktisk er innplassert i tredje syklus.

Kvalifikasjonsrammeverkets beskrivelser av læringsutbytte i form av generell kompetanse favner noe videre enn det som tradisjonelt er nedfelt i ph.d.-programmene. Generell kompetanse dekker områder som er sterkt knyttet til det som ovenfor er omtalt som samfunnets behov, og som inkluderer kompetanse som kan anvendes i prosjektarbeid ut over eget tematisk felt, formidling og innovasjonsarbeid.

Kvalifikasjonsrammeverket er generelt overordnet i sine formuleringer. Arbeidsgruppen vil etter hvert vurdere om innpassing av profesjonsutdanninger åpenbarer særlige utfordringer i forhold til kravene i tredje syklus.

Veiledende retningslinjer for graden philosophiae doctor (ph.d.)²²

UHR har gjennom en åpen prosess, forankret i Forskningsutvalget, revidert de veiledende retningslinjene som opprinnelig ble utformet i 2003 (den gang benevnt som forskrift). De nye retningslinjene ble godkjent av UHRs styre i april 2011.

Retningslinjene har ikke juridisk status, de er veiledende og generelle. Mange institusjoner har gitt uttrykk for støtte til ambisjonen om at retningslinjene skal beskrive *minstekrav* til ph.d.-graden i Norge. Det regnes som en fordel at institusjonene i UH-sektoren forholder seg til en felles ramme for ph.d.-graden, slik at den enkelte institusjon slipper å lage sine egne tolkninger av kvalifikasjonsrammeverket.

Med veiledende retningslinjer som utgangspunkt er det opp til institusjonene selv å utdype organisering og temaer i sine forskrifter og programmer. Den enkelte gradsgivende institusjon formulerer således egne ph.d.-programmer i samsvar med egne strategiplaner og spesifikke fagtradisjoner.

Retningslinjenes virkeområde gjelder all utdanning som fører fram til ph.d.-graden og anbefaler kriterier for opptak, gjennomføring og avslutning. Retningslinjene samsvarer på de fleste punkter med de generelle kravene til doktorgradsutdanning som skisseres hos European Higher Education Association (EHEA) (oppfølging av Bolognaprosessen) og European Research Associates (ERA).

Ph.d.-utdanningen er normert til tre års fulltidsstudier og omfatter en opplæringsdel på minimum 30 stp. og et selvstendig forskningsarbeid som gjennomføres under aktiv veiledning. Forskningsarbeidet, ofte omtalt som avhandlingen, er den viktigste komponenten i utdanningen.

²² http://www.uhr.no/documents/230511_Nye_veiledende_retningslinjer_for_ph_d_utd_.pdf.

Se også UHRs utfyllende kommentarer til veiledende retningslinjer:
http://www.uhr.no/documents/Utfyllende_kommentarer_til_anbefalte_retningslinjer_til_phd.pdf

I Norge er opplæringsdelen obligatorisk. Til sammenligning skiller England på dette punktet mellom PhD og PD der det bare i sistnevnte grad kreves kurser som evalueres, fortrinnsvis i praksisrelaterte emner (jf. kap. 2.3).

Arbeidsgruppens kommentarer

Generelt: Ph.d.-graden skal kvalifisere for ”... arbeid i samfunnet hvor det stilles store krav til vitenskapelig innsikt og analytisk tenkning, ...” (§ 2). Betegnelsen ”vitenskapelig” gis stor autoritet gjennom hele dokumentet. Her er ingen og/eller-formuleringer som inkluderer kunstnerisk virksomhet, men det henvises til kvalifikasjonsrammeverket.

Opptak: Om opptakskrav ut over det generelle står det at den enkelte institusjon kan ”stille ytterligere krav til kvalifikasjoner etter kriterier som er åpent tilgjengelig og i tråd med institusjonens rekrutteringspolitikk og faglige profil” (§ 5). I denne formuleringen gis for eksempel profesjonsrettede fag mulighet til å kreve yrkeserfaring som opptaksgrunnlag.

Veiledning: Det stilles særlige krav til veiledere: ”Alle veiledere skal ha doktorgrad eller tilsvarende kompetanse innenfor fagfeltet og være aktive forskere.” (§ 7). Kandidater med tilhørighet i ikke-doktorgradsgivende institusjoner vil normalt ha sin hovedveileder i institusjonen der vedkommende er tatt opp, og hovedveileder vil da være førsteamanuensis eller professor og oppfylle nevnte krav.

Førstelektor/dosent, som ifølge kriteriene i ansettelses- og opprykksforskriften skal ha spesialkompetanse på et spesifikt profesjonsfelt, kan etter gjeldende regler *ikke* veilede ph.d.-kandidater. Selv om dosent beskrives som en *forsker*- og undervisningsstilling på samme nivå som professor, ligger det en vesentlig begrensning i handlingsrommet. Departementet gjør ingen unntak i sin fremstilling av dette.²³ Arbeidsgruppen mener at i de tilfeller der dosenten har doktorgrad, burde muligheten til å veilede ph.d.-kandidater være en selvfølge.

Avhandlingen: Det legges særlig vekt på selvstendighet og vitenskapelighet. Omtalen rommer ikke kunstnerisk eller annen virksomhet der arbeidet for eksempel resulterer i et produkt. Omtalen av avhandlingens form synes også noe begrensende idet den nevner monografi eller ”en sammenstilling av flere, mindre arbeider” (§ 10) med tilhørende sammenbindende redegjørelse, uten å ta høyde for at det allerede finnes stor variasjon i tema for avhandlinger og publiseringsformer (jf. nedenfor om avhandlingen). Avhandlingen skal være trykt og offentlig tilgjengelig før disputasen.

Den avsluttende fasen: Doktorgradsprøven består av prøveforelesning og disputas og skal vurderes av en oppnevnt bedømmelseskomité. Disputasen er offentlig.

Det vil være påkrevd med enkelte justeringer/omformuleringer i veiledende retningslinjer for at de skal være tilpasset behovene/tradisjonene til alle profesjonsutdanninger, og for å kunne møte samfunnets behov for kunnskapsutvikling, også på nye områder.

²³ Jf. NOKUTS søkerhåndbok og forskriften for ansettelse og opprykk, som er forankret i NOKUTs forskrift.

I brev datert 14.11.11 skriver KD til UiS: ”Stillinger som førstelektor og dosent er likeverdige med stillinger som førsteamanuensis og professor, men de har et annet innhold. Dette innebærer for eksempel at stillinger som førstelektor og dosent ikke teller med i vurdering av en institusjonssøknad om PhD-studier. Departementet legger derfor til grunn at en dosent heller ikke kan være veileder for en PhD-student eller sitte i kommisjoner for å vurdere doktorgradsarbeider”. Begrensningen gjelder ikke for høyskolelektor.

3.2 Opplæringsdelen

De doktorgradsgivende institusjonene skal tilby kandidaten kurs, seminarer osv. for å sikre nødvendig opplæring i henhold til programplanens krav. Følgende temaer er vanlige å ha med i opplæringsdelen:

- Vitenskapsteoretisk og metodologisk grunnlag
- Grunnleggende forståelse av hva forskning er
- Tilbud om trening i faglig formidling
- Innføring i forskningsetikk

Opplæringsdelen skal ”sammen med forskningsarbeidet bidra til oppnåelse av forventet læringsutbytte i henhold til det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket” (§ 8.1). Ph.d.-kandidaten setter opp en plan for opplæringsdelen sammen med sin(e) veileder(e). I tillegg til kurs og seminarer kan det dreie seg om for eksempel deltakelse ved internasjonale konferanser med paper og utenlandsopphold.

Elementene i opplæringsdelen kan tilbys på institusjons-, fakultets- eller avdelingsnivå, på instituttnivå eller i det aktuelle fagmiljøet. Det kan også dreie seg om deltakelse ved nasjonale eller internasjonale forskerskoler (se nedenfor). Doktorgradskandidater fra ikke-doktorgradsgivende institusjoner lager plan for opplæringsdelen ved det lærestedet de er tatt opp, på samme måte som nevnt ovenfor.²⁴

Arbeidsgruppens kommentarer

Kvalifikasjonsrammeverket er ennå ikke fullt ut innarbeidet i institusjonenes ph.d.-programmer. De tilbudene som vanligvis gis i opplæringsdelen, er relativt smale i forhold til kravene om generelle ferdigheter. Krav som retter seg mot generelle ferdigheter er vanligvis ikke innarbeidet på en synlig måte og kommer ikke eksplisitt fram i programbeskrivelsene. Karriereveiledning er et annet aspekt som forventes å få mer oppmerksomhet i fremtiden (jf. anbefalingene i *Charter and Code* som flere institusjoner har sluttet seg til). Spesielle erfaringer og kunnskaper som profesjonsutdanningene besitter og legger vekt på i sine førstelektorprogrammer, kan ha mye å tilføre ph.d.-utdanningen på områder som angår kunnskaper om formidling og generelle ferdigheter.²⁵

Nasjonale forskerskoler

I regi av NFR i samarbeid med KD er det i løpet av de siste årene opprettet nasjonale forskerskoler som et supplement til opplæringsdelen i institusjonenes doktorgradsprogrammer. Forskerskolene er særlig relevante for utdanninger som har tverrfaglig karakter eller er forankret i profesjon og yrkesutøvelse.

²⁴ Det planlegges tiltak for samordning av kurs mellom fakulteter og mellom flere institusjoner, men det gjenstår å se hvor omfattende slike ordninger kan bli.

²⁵ Kyvik og Bruen Olsens artikkel ”The Relvance of Doctoral Training in Different Labour Markets” viser at av de kandidatene som hadde fullført doktorgraden og var i arbeidslivet, la de som arbeidet utenfor academia størst vekt på viktigheten av generiske ferdigheter, og mente at utdanningen burde hatt mer av dette. Jf. s.16, note 17.

Det er imidlertid mye som tyder på at en også innenfor academia, i større grad enn før, er oppmerksom på hvor viktig det er også for arbeid i egen sektor med skolering ut over det fagspesifikke, som forsker, foreleser og formidler.

NFR beskriver nasjonale forskerskoler slik:

De nasjonale forskerskolene skal bidra til å heve kvaliteten på forskerutdanningen. De er basert på nettverk av fagmiljøer og styrker forskerutdanningen innenfor faglige spesialiseringer som vil stå sterkere ved samarbeid mellom institusjoner. Forpliktende samarbeid mellom institusjoner er en forutsetning og skal være med på å sikre doktorgradsstudentene tilgang til anerkjente forskningsmiljøer med bredde og dybde. Det er et mål å øke gjennomføringsandelen, korte ned gjennomføringstiden og gi større bredde i forskerutdanningen. Tiltaket er ment som et supplement til eksisterende doktorgradsprogrammer og etablerte tiltak ved institusjonene.²⁶

Lærerutdanningene kan stå som eksempel på hvordan en nasjonal forskerskole kan supplere, ikke konkurrere med de obligatoriske kursene ved institusjonen der kandidaten er tatt opp. I forbindelse med opprettelse av en spesialisert forskerskole (NAFOL), redegjør Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) for *behovet for en sterkere vitenskapeliggjøring av lærerutdanningene*:

Behovet for relevant kunnskapsutvikling og mer forskningsbasert kunnskap om lærerutdanning og skolen er de viktigste utgangspunktene for ønsket om å etablere en forskerskole i lærerutdanning. [...] Sterkere vekt på vitenskapeliggjøring av lærerutdanningen vil være avgjørende for å utvikle en forskningsbasert kunnskapsbase for lærerutdanningen. [...] Lærerutdanningene må hvile på en vitenskapelig grunn som er utviklet innenfor utdanningen, ettersom det er lærerutdannere selv som skal drive forskningsbasert undervisning.²⁷

Arbeidsgruppens kommentarer

Sentrale sider ved profesjonsaspektet og yrkesutøvelse kan bli ivarettatt på denne måten, innenfor rammene av gjeldende ph.d.-ordning.

Om tilbudet til denne eller andre nasjonale forskerskolen er tilstrekkelig for å favne alle de viktigste sidene ved profesjonene og deres behov for utøverkompetanse, har en foreløpig ikke nok erfaring til å kunne vurdere.

²⁶ <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&pagename=forskerskoler%2FHovedsidemal&cid=1224066964117>. Følgende fem nasjonale forskerskoler finansieres av Forskningsrådet: *Business Economics and Administration* (NHH), *Climate Dynamics* (UiB), *Educational Research* (NATED) (UiO), *Medisinsk avbildning* (NTNU) og *Structural Biology* (UiT). Virksomheten til forskerskolene ble startet i 2008 og 2009. I tillegg fins en forskerskole i nanoteknologi for mikrosystem som finansieres av NANOMAT-programmet.

²⁷ Universitets- og høyskolerådet: *Rapport fra Nasjonalt råd for lærerutdannings arbeidsgruppe for utredning av nasjonal forskerskole i lærerutdanning – NAFOL*. Oslo, februar 2009, s. 5 og 6.

3.3 Avhandlingen

In order to develop as autonomous researchers, doctoral candidates should be the drivers of their project. They should take responsibility at a very early stage for the scope, direction and progress of their project, and this should allow them to make a demonstrably novel and independent contribution to their subject of study. The degree of autonomy which they take on at different stages will vary between disciplines. (Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researchers for society. LERU)

Avhandlingen er ph.d.-utdanningens ”viktigste komponent [og] er et selvstendig forskningsarbeid som gjennomføres under aktiv veiledning” (§10). Generelt skal avhandlingen

- bidra til å utvikle ny kunnskap
- ha et nivå som tilsier at den kan publiseres som en del av fagets vitenskapelige litteratur
- oppfylle internasjonale standarder (etiske krav, faglig nivå og metode) innen fagområdet

En avhandling kan, ifølge retningslinjene, være en monografi eller en sammenstilling av flere, mindre arbeider, i så fall med en ”kappe”. Innenfor rammene av dagens ordning finnes godt etablerte fagområder med en avhandlingspraksis som i noen tilfeller kan befinne seg i grenselandet til tradisjonelle oppfatninger av hva en avhandling er/skal/kan være. Ved å se nærmere på noen avhandlings- og offentliggjøringseksempler slik de *de facto* praktiseres i dag, kan en få et bedre inntrykk av bredden. De ulike fagområdene/profesjonene kjenner selv sine egne standarder og det nivået som kreves, og de eksterne fagfellene/kommisjonsmedlemmene som vurderer avhandlingen (sluttproduktet), er garantister for at dette overholdes.

En rekke eksempler på avhandlinger viser at studier av ny teknologi og tjenester (implementering og konsekvenser av dem) kan danne grunnlag for ph.d.-avhandlinger. Tilsvarende har vi for produktdesign. Disse anvender vitenskapelig metodikk som er akseptert innen egne fagområder. Metodene kan være kvantitative eller kvalitative og er forankret i teoriene til de ulike basisdisiplinene som inngår. Noen avhandlinger kan også være basert på forskning, der kandidaten for eksempel søker å få fram deltakernes egne erfaringer med å delta i programmer. Aksjonsforskning innen pedagogikk og lærerutdanning gir eksempler på metoder basert på forskerens medvirkning, ikke ulikt hermeneutiske tradisjoner innen humanistiske fag. Ph.d.-grad innen musikk krever en avhandling der kunstnerisk praksis kan være gjenstand for en tekstbasert dokumentasjon og disputas som følger tradisjonelle prosedyrer.

Arbeidsgruppen har hentet fram et knippe eksempler fra noen relevante fagområder for å vise variasjon og bredde:

Eksempler fra teknologi og realfag

- ✚ *Prosess- Energi- og Automatiseringsteknikk*: Tema for undersøkelsen er hvordan bruke en dynamisk modell til å styre oppførselen til et system i prosessindustrien. Arbeidet er vitenskapelig fordi kandidaten har satt seg inn i forskningstradisjonen, har utviklet en ny modell for systemet basert på etablerte lover i fysikken, har brukt systematiske metoder for å tilpasse modellen til eksperimentelle data. Arbeidet er originalt og inneholder sammenligning med andre for å dokumentere hva som er nytt, og den teoretiske modellen og eksperimentene er sammenlignet for å sikre relevans. Avhandlingen er skrevet som en samling vitenskapelige artikler.
- ✚ *Økologi*: Tema for undersøkelsen er genflyt og genetisk struktur hos laksefisk i fjellinnsjøer som påvirkes av naturlig miljøvariasjon. Arbeidet er relevant for forvaltning av laksefisk og dens habitater, og for miljøforskning. Tilnærmingen er dels feltundersøkelser, dels kvantitative metoder (genetiske, økologiske, statistiske), arbeidet er vitenskapelig på grunn av bruk av nevnte metoder og publisering i internasjonale vitenskapelige tidsskrifter med fagfellevurdering. Avhandlingen er skrevet som en samling vitenskapelige artikler.

Kommentar: Avhandlinger innen teknologi og realfag har gjennomgående solid forankring i kjente teorier og metoder. Eksemplene er representative og viser også relevans for praksis/yrke. Kravene i kvalifikasjonsrammeverket og veiledende retningslinjer er oppfylt uten å utfordre eller presse grenser. Mange kandidater er ettertraktet til stillinger utenfor akademia.

Eksempler fra medisin og helsefag

- ✚ *Hjertekirurgiske teknikker og metoder*: Tema for avhandlingen er å vurdere kvaliteten av ny teknologi for kirurgiske inngrep på hjertets kransarterier. Det er benyttet forskningsmetoder som er vanlig standard i kliniske studier og i studier som involverer analyse av registerdata. Undersøkelsen viser blant annet at bestemte prosedyrer og teknikker hadde betydning for forekomst av komplikasjoner samt for kvaliteten av arbeidet. Avhandlingen er relevant for klinisk medisin og for hjertekirurgisk praksis. Den førte blant annet til at anvendelse av noen teknikker ble stoppet og erstattet med andre med bedre kvalitet. Undersøkelsen er også relevant som innovasjon og teknologiutvikling. Avhandlingen er skrevet som en samling artikler.
- ✚ *Radiologi og IKT*: Tema for avhandlingen er å introdusere ny teknologi for pasientinformasjon og kommunikasjon i forbindelse med røntgenbilder som skal passere mellom ulike aktører i sykehuset. Arbeidet er relevant for helsetjenestens organisering og utvikling, bildediagnostikk, innovasjon og teknologiutvikling. Det ble undersøkt hvor lang tid det tok før informasjonen nådde fram til legen, hvor raskt legen leste informasjonen, og hvor raskt pasienten kunne skrives ut fra sykehuset. I tillegg ble betydningen av det nye systemet for tolkning av røntgenbilder undersøkt. Det ble benyttet standard design og analysemetoder for implementeringsstudier og metodestudier. Avhandlingen er skrevet som en samling artikler.

- ✚ *Funksjonshemninger*: Temaet for undersøkelsen er hvordan barn med funksjonshemninger erfarer og finner mening i det å bevege seg i dagliglivet, i testsituasjoner og i bevegelsesgrupper basert på improvisasjon. Ideen springer ut fra en interesse for å forstå disse barna på en annen måte enn dagens praksis tar utgangspunkt i. Arbeidet er basert på systematisk anvendelse av vitenskapelige arbeidsformer koplet til utprøving av nye former for å bidra til barnas bevegelsesutvikling. Observasjon og intervjuer er foretatt ut fra et fenomenologisk perspektiv. Resultatene av undersøkelsen kan bidra til å forbedre eksisterende praksis eller føre til utvikling av ny praksis. Arbeidet legger et grunnlag for videre fagutviklingsarbeid og forskning. Avhandlingen er skrevet som en samling artikler.
- ✚ *Erfaringer som donor*: Temaet for avhandlingen er hvordan en donor av nyre opplever tiden etterpå. Videre ble det undersøkt om det har noen betydning om det brukes åpen kirurgi for å hente ut nyren sammenlignet med om det gjøres ved kikkhullskirurgi. Det benyttes eksperimentelt design og både kvantitative og kvalitative metoder i avhandlingsarbeidet. Avhandlingens resultater har gitt innsikt om bredden i erfaringene til de som er donorer, og har forbedret informasjonen som gis til potensielle givere. Dessuten har studien bidratt til et bedre beslutningsgrunnlag i valg av behandlingsmetode. Avhandlingen er skrevet som en samling artikler.

Kommentar: Avhandlinger innen medisin og helsefag viser stor tematisk bredde. De to første eksemplene er avhandlinger fra leger, mens de to siste er fra henholdsvis en fysioterapeut og en sykepleier. Mye av forskningen er forankret i biomedisin og laboratorieforsøk og anvender ofte eksperimentelle metoder. Andre prosjekter kan være relatert til pasientbehandling og krever annen type nytenkning i sin bruk av teori og metode. Eksempelvis er fenomenologisk teori hentet fra det humanistiske forskningsfeltet og utfordrer naturvitenskapens syn på mennesket og menneskekroppen. Det er svært vanlig at prosjektene er tverrfaglige og trekker på ulike teoretiske og metodiske perspektiver, noe som har ført til at det er utviklet tradisjoner for kvalitetsvurdering av slike undersøkelser. Men nyskapende "crossover"-eksempler kan fortsatt streve med anerkjennelse og aksept. Mange kandidater får stillinger i helsesektoren der en del fortsetter å drive forskning.

Eksempel fra bedriftsøkonomi

- ✚ *Marketing*: Tema for avhandlingen er å undersøke hvordan kreativitet påvirker konsumentatferd. Resultatet av undersøkelsen er et bidrag til et nytt forskningsfelt der konsumenter oppfattes som aktive beslutningstakere i stedet for å være passive mottakere av markedsstimuli. Den vitenskapelige tilnærmingen er en spørreundersøkelse med både åpne svar og angitte svaralternativer. Arbeidet er posisjonert innenfor forskning på området, har klart definerte begreper, systematisk datainnsamling, demonstrerer godt håndverk i statistisk analyse og gir dokumentasjon og kritisk diskusjon av resultatene. Også begrensinger ved studien kommenteres. Avhandlingen, en monografi, demonstrerer at ledere bør trekke inn kreativitet når de ønsker å forstå konsumentatferd i situasjoner hvor konsumenten har anledning til å være "aktiv". Det legges et fundament for videre forskning på området, blant annet ved utvikling av måleinstrument.

Kommentar: Avhandlinger innen bedriftsøkonomi spenner over fagfelt som finans, ledelse, marketing, operasjonsanalyse og regnskap. Den vitenskapelige tilnærmingen kan være eksplorativ eller testende, og den kan anvendes både kvantitative og kvalitative metoder for datainnsamling og -analyse. Det blir lagt vekt på å formulere et klart forskningsspørsmål innenfor det ”gapet” som er avdekket i gjennomgangen av relevant forskningslitteratur, og å argumentere for valg av forskningsdesign. Avhandlingen skal bringe fram ny kunnskap, det vil si gi et klart forskningsbidrag, og det skal føres en kritisk diskusjon av resultater og konklusjon. Avhandlingene er basert på samfunnsvitenskapelig forskningstilnærming og metoder, også om de tar opp temaer knyttet til profesjon og profesjonsutøvelse. Omtrent halvparten av de ferdige kandidatene får stillinger innenfor akademia, de øvrige går til lederstillinger i næringsliv eller forvaltning.

Eksempel fra medievitenskap

✚ *Digital filmproduksjon:* Tema for undersøkelsen er overgangen fra analog til digitalt produsert film, målet er å beskrive hva denne overgangen har å si for det estetiske filmuttrykket og for filmens produksjonsprosesser. Arbeidet er basert på praktisk-teoretisk erfaring. Kandidaten deltok som regiassistent ved to profesjonelle filmproduksjoner, førte logg og foretok intervjuer. De ferdige filmene ble analysert. Arbeidet er vitenskapelig på grunn av systematikken i datainnsamlingen og tekstanalytiske kompetanse, som også tilsier en begrepsmessig stringens. En del av undersøkelsen dreide seg om teknologi og teknologiimplementering. Objektet for avhandlingen er en kunstnerisk produksjon, men kandidatens rolle som deltaker i produksjonen var en annen enn kunstnerens. Avhandlingen er skrevet som en monografi med illustrasjoner.

Kommentar: Medievitenskap kan ha et tverrfaglig preg og gjør bruk av sammensatte vitenskapelige tilnærminger, i tillegg til å ha en praksis- og utøverforankring.

Andre eksempler som kan ligge i kryssningen mellom det skapende og det vitenskapelige, kunne hentes fra design og teknologi. Den faglige forankringen kan for en stor del ligge i utøvende designutvikling. Sentrale forskningsområder kan være produktutvikling og designmetodikk, designstrategier og -ledelse, økodesign og interaksjonsdesign. Avhandlinger i designmetodikk ligger tett på den praktiske virksomheten. Det forekommer case studies og aksjonsforskning. Avhandlingene er tradisjonelle, skriftlige produkter som tilfredsstillende kravene i kvalifikasjonsrammeverket og retningslinjene. En ser noen likheter med kunstproduksjon, men med større vekt på relevans. Det vitenskapelige grunnlaget ligger i teori- og metodebruk fra flere fagfelt, også fra det humanistiske. Fagfeltet har et ”crossover”-preg som kan videreutvikles. Doktorgraden kan synes mest relevant for dem som skal arbeide i akademia. Det er en viss spenning mellom teori (”akademisering”) og utøverpraksis som en kan kjenne igjen fra kunstfagene og noen av profesjonsutdanningene.

Nærings-ph.d.

Ordningen med nærings-ph.d. har eksistert siden 2008 og ble startet som en pilot. Programmets overordnede formål er beskrevet av NFR: ”Nærings-ph.d.-ordningen skal øke forskningsaktiviteten i norske bedrifter, bidra til å øke kunnskapsintensiteten i næringslivet og styrke samspeillet mellom næringslivet og akademia. Ordningen skal skape arenaer for

samspill mellom bedrifter og universiteter og bidra til økt forskerrekruttering for å dekke fremtidige behov i samfunns- og næringsliv.”²⁸

Det er viktig å merke seg at nærings-ph.d.-ordningen følger retningslinjene til den ordinære ph.d.-graden. Ordningen er en tilretteleggings- og finansieringsordning der det tilbys økonomisk støtte til bedrifter som ønsker å bygge opp kompetanse og langsiktig forskningsevne. Opptakskravene er spesielle idet doktorkandidaten må være ansatt i en bedrift.

Det at nærings-ph.d. har solid forankring i utøvelsen av et yrke, kan gjøre organiseringen av den interessant for flere av profesjonsutdanningene. Andre i arbeids- og samfunnsniv vil i større grad kunne ansvarliggjøres og oppfatte seg selv som lærende og forskende organisasjoner, i samspill med universiteter og høyskoler.

Oppsummering

Eksemplene fra mange ulike fagområder og profesjoner viser tydelig at bredden i avhandlingspraksis er stor. Tilnærmingen til forskningsprosjektet kan variere fra det empiriske, det produksjonsorienterte og via aksjonsforskning til det humanistiske, noen ganger i kombinasjoner, slik eksempelet fra medievitenskap har vist. Dokumentasjon i form av dvd, video, lydopptak og elektroniske formidlingsformer er allerede i bruk i tillegg til tekst, og det er rimelig å forestille seg at slike former for dokumentasjon vil øke i fremtiden. Nye fagområder som kjennetegnes av tverrfaglighet – ”crossover”-fag – kan eventuelt ha problemer med innpassing fordi de ikke når opp innenfor hver av sine disipliner.

Innretningen på forskningsprosjektet varierer ut fra hva som er hensiktsmessig og akseptert innen det aktuelle fag- eller profesjonsområdet. Kravet om en form for strukturert og metodisk ”kappe” som reflekterer over sluttproduktet og binder sammen dets enkelte deler når det for eksempel dreier seg om en sammenstilling av flere mindre arbeider, er godt forankret i praksis. Innarbeidede avhandlingstradisjoner finner sin plass innenfor gjeldende regelverk.

Avhandlingsbegrepet har lange tradisjoner. For å motvirke en mulig snever forståelse av hva en avhandling er/kan være, mener arbeidsgruppen det kan være tilrådelig å supplere med betegnelsen ”sluttprodukt”.

For å favne bredden i det som allerede praktiseres, samt for å tenke fremtidsrettet og være åpen for det som kjennetegner mange av kunst- og profesjonsutdanningene, vil arbeidsgruppen foreslå å

- Tydeliggjøre at *vitenskapelig*, avhengig av fagområde og forskningstradisjoner, kan, i ulik grad, innebære å
 - Undersøke fenomener
 - Formulere og prøve ut hypoteser
 - Være utforskende og eksperimenterende
 - Være kritisk

²⁸ Fra Årsrapport 2010 Nærings-ph.d. (2008-), NFR. Se ytterligere orientering: <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&cid=1253952592790&pagename=naeringsphd%2FHovedsidema1>

- Generere ny kunnskap, integrere kunnskap
 - Kunne anvende aksepterte forskningsmetoder på en systematisk måte og utvikle nye metoder
 - La sluttresultatet være etterprøvbart eller transparent, og i alle tilfeller etterrettelig.
- Understreke at *vitenskapelig kvalitet*, uavhengig av hvilken forskningstradisjon en tilhører, generelt dreier seg om
 - Soliditet
 - Relevans
 - Originalitet

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 gamle profesjonsutdanningene har vært sentrale forsknings- og utdanningsområder siden universitetene ble etablert i Norge fra tidlig 1800-tall. En profesjon som medisin har en egen autoritet og prestisje. Det er allment akseptert at deres måte å praktisere forskerutdanningen på, er innenfor nasjonale og internasjonale standarder. 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.

4.0 Andre kvalifiseringsveier

I mandatet bes arbeidsgruppen om ”å vurdere hvorvidt og eventuelt på hvilken måte et utviklings-/profesjonsrettet studieløp kan innpasses innenfor rammen av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket og UHRs veiledende retningslinjer for ph.d.-graden”. Denne problemstillingen rommer et spørsmål om det er spesifikke behov som andre kvalifiseringsveier pr. i dag ivaretar, og som ikke lar seg innpasse.

4.1 Stipendiatprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid²⁹

Det nasjonale programmet for kunstnerisk utviklingsarbeid ble etablert i 2003 for å imøtekomme kunstfagenes særskilte faglige behov på tredje nivå. Programmet skal kvalifisere for kunstnerisk virksomhet og for annet arbeid i samfunnet hvor det stille høye krav til kunstnerisk kompetanse og innsikt.

Rammeverket er sammenlignbart med ph.d. når det gjelder struktur; det har tre års varighet med obligatorisk opplæringsdel, avtalefestet veiledning, tilrettelegging av arbeidsforhold, lønn osv. Opplæringsdelen skal gi faglig og teoretisk trening som er tilpasset arbeidet med det kunstneriske prosjektet. Felles del fastsettes av programstyret og gis i form av regelmessige seminarer og samlinger med alle stipendiater og veiledere. Institusjonen har ansvar for prosjektspesifikk opplæringsdel. Stipendiaten har en avtalt undervisningsplikt som er relatert til prosjektet. Stipendiatprogrammet er blant de første i sitt slag i Europa.

Stipendiatprogrammet er tilgjengelig for søkere fra alle fagområder innen kunst. Stipendiaten må være knyttet til en norsk institusjon som tilbyr en eller flere skapende og/eller utøvende kunstutdanninger. Stipendiaten vil samtidig inngå i et interdisiplinært faglig fellesskap på tvers av eget kunstnerisk ståsted og faglige spesialisering.

Gjennomføring av programmet skal ha et selvstendig kunstnerisk arbeid på høyt internasjonalt nivå som mål. Et kunstnerisk arbeid fulgt av kritisk refleksjon i valgfritt format, erstatter avhandlingen som bedømmelsesgrunnlag. Kriterier for bedømmelse av arbeidet er originalitet, uttrykk, konsistens, aktualitet og formidling. Kandidaten skal reflektere over plassering av eget kunstneriske ståsted og arbeid i forhold til eget fagfelt nasjonalt og internasjonalt, hvordan arbeidet bidrar til fagutviklingen i feltet, kritisk refleksjon over prosessen (kunstnerisk valg og vendepunkt, bruk av teori, dialog med ulike nettverk og fagmiljøer osv.). Resultatene knyttet til den kritiske refleksjonen skal være offentlig tilgjengelig og av varig karakter. Stipendiaten velger selv medium og form. Bedømmelsen baserer seg på fagfelleprinsippet.

Programmet gir i dag ingen formell gradsuttelling, men fører fram til kompetanse som førsteamanuensis innen det aktuelle kunstfaget. Per i dag er det mellom 30 og 40 stipendiater som er aktive i programmet. Ca. 20 kandidater har fullført siden oppstart av programmet.

Eksempler på gjennomførte prosjekter:

- ✚ *Visuell kunst/keramikk:* Tema for arbeidet er utforskning av keramisk second hand-materiale som utgangspunkt for kunstnerisk arbeid. ”The memorybearing aspect of used objects” er bakteppe/drivkraft for det kunstneriske prosjektet og omtales i

²⁹ <http://www.kunststipendiat.no/index.php/stipendprogram/reglement>.

refleksjonsdelen. Fysisk utprøving gjennom saging, liming, sliping osv. av eldre dekketøy, resulterer i nye objekter som organiseres i tematiske serier. Skrivearbeid og tilfang fra teori, hovedsaklig kunstteori og kunsthistorie, samt kulturteori, i dialog med praksis. Sluttresultatet er en utstilling, en kunstnerisk publikasjon med bilder og tekst, og en refleksjon ("ledsagertekst") på engelsk.

- ✚ *Teater/regi:* Tema for arbeidet er videreutvikling av "Metode for handlende analyse" i tradisjonen etter Konstantin Stanislavskij. Det viktigste elementet i metoden er improvisasjon. Arbeidet viderefører pedagogikken rundt metoden og finner veier til å bruke den ved norske teaterinstitusjoner. Den kunstneriske tilnærmingen skjer gjennom planmessig utprøving med skuespillere i teateroppsetninger med stipendiaten som regissør. Det foretas videoopptak av prøvene og erfaringsmaterialet blir gjenstand for analyser og refleksjoner om prosess, resultat, rollefordeling regissør- skuespiller osv. Sluttresultatet er fire forestillinger ved norske institusjonsteatre, Komiteen skal være tilstede ved en av dem, de andre dokumenteres på video. En skriftlig refleksjon skal redegjøre for og gi en kritisk vurdering av prosessen.
- ✚ *Musikk:* Tema for arbeidet er å utfordre konvensjoner omkring gitarens potensial og utøverens muligheter for improvisasjon innen folkemusikk. Tilnærmingen skjer gjennom imitasjon og overføring (håndverksfokuseret rekontekstualisering) med metodiske røtter i folkemusikken og bruk av en ekspandert kunnskapsbase med metodiske røtter i jazzhistorien. Sluttproduktet er et kunstnerisk resultat, en studioinnspilt CD og en offentlig konsert. Refleksjon er gitt i skriftlig/muntlig form: Innleste artikler med innlagte musikkseksempler (som i radio) som dokumenterer prosessen og relaterer til historie og kontekst både i utøverfeltet i musikologi.

Kunststipendiatenes prosjekt skiller seg fra rene kunstprosjekter på disse punktene:

- Muligheten for tre års systematisk fordypelse med veiledning, uten hensyn til marked.
- Aktiv deltakelse i felles program og instituttmiljø.
- Fordypning i teori i tett dialog med det kunstneriske arbeidet.
- Refleksjoner omkring prosess og resultat og kontekst, formidlet i ledsagertekst/lyd/video/webformat/bok eller lignende.

Kunststipendiatenes prosjekt skiller seg fra vitenskapelige prosjekter på disse punktene:

- Basis i kunstneriske mål og metoder, utforskning gjennom kunstnerisk praksis.
- Mer åpent forhold til bruk av teori og tekst, ikke felles skolering i vitenskapsteori.

Arbeidsgruppens kommentarer

Stipendiatprogrammet er innplassert i tredje syklus i kvalifikasjonsrammeverket og gir full uttelling i førstestillingskompetanse (jf. pkt.3.1)

4.2 Kvalifisering til førstelektor³⁰

Organisert kompetanseheving - førstelektorprogrammer

Et førstelektorprogram kan oppfattes som et alternativ til doktorgradsutdanning og er institusjonelt forankret. Målgruppen er fast ansatte høgskolelektorer. Høgskolen i Tromsø (nå fusjonert med UiT) var en av de første som i 2000 opprettet et slikt tilbud for å sikre førstestillingskompetanse på fagområder med stort rekrutteringsbehov, og for å utvikle kompetanse innen praksisnært forsknings- og (pedagogisk) utviklingsarbeid. En rekke institusjoner i UH-sektoren, fortrinnsvis høgskoler, har siden fulgt opp. Det kan imidlertid se ut til at det er stor variasjon i hvordan tilbudene legges opp, og at det er liten grad av samordning mellom institusjonene.

Generelt kan sies at kvalifiseringstilbudene også er forskjellige fordi de er tilpasset spesifikke utdanninger (en eller flere), og fordi de har ulikt omfang og er basert på ulik ressursinnsats fra institusjonens og deltakernes side. De mest etablerte programmene har en maksimal varighet på fire til fem år med 50 % innsats fra stipendiatene/deltakerne. Nivå og omfang skal være tilsvarende en doktorgrad.

Et eksempel: Høgskolen i Oslo og Akershus har tilbudt førstelektorprogram siden 2002. Det tas opp omtrent ti stipendiater per år. Siden 2005 er det tatt opp eksterne stipendiater fra åtte andre høgskoler og universiteter. Programmet legger opp til en arbeidsinnsats på 50 % årlig i fem år. Stipendiatene har krav på teoretisk, metodisk og praktisk støtte. Dette skjer i form av seminarer, kurs og mentoring. Opplæringsdelen består av flere flerdagssamlinger per år. Programmet samarbeider med mindre veiledningsopplegg ved flere institusjoner og har hatt kurssamarbeid med NAFOL.³¹

Førstelektorsystemet reflekterer ønsket om å synliggjøre en bredere kompetanseforståelse og en utvidet kunnskapstenkning, og dessuten ønsket om å få modeller for å dokumentere og skape refleksjon rundt denne forståelsen. Førstelektorprogrammene skal blant annet legge til rette for å utvikle slike perspektiver og, ikke minst, utvikle dokumentasjonsformer som egner seg til å få fram og utvikle profesjonskompetansen. En vesentlig målsetting for alle er at gjennomført program skal resultere i opprykkssøknad. Gjennomført program er likevel ingen garanti for at opprykk oppnås.

Førstelektorprogrammene tar høyde for at følgende punkter bør være på plass i en opprykkssøknad:

³⁰ Som eksempel på hvordan førstelektorprogrammer kan være utformet, er det her lagt ved lenker til UiT: http://uit.no/startside/res?p_searchstring=f%C3%B8rstelektorprogram&p_search_id=163672&p_operation=NewHiOA; <http://www.hioa.no/Om-HiOA/PUS/Program-for-foerstelektorkvalifisering>; HiL: http://www.hil.no/hil/ansattes_sider/kompetanseutvikling/foerstelektorprogram_2011_emne_i_praksisnaer_forskning

³¹Se for eksempel Gerd Bjørke og Laurence Habib: "From a Career Development Programme to Professional Doctorate or Practice-oriented PhD: A Norwegian Case Study. *Word Base Learning e-Journal*, Vol. 2, No.1, 2011.

I en nylig utkommet artikkelsamling presenteres en rekke utviklingsprosjekter i form av vitenskapelige essays skrevet av deltakere ved HiOAs førstelektorprogram. Harald Jarning (red.): *Dyktighet og kyndighet. En samling essay om høgskoleutdanninger og kunnskapsforståelse*. HiO-rapport 2011 nr 19.

- Et profileringsdokument som viser læringshistorie og faglig og pedagogisk refleksjon. Rommer en del som kan tilsvare en ”kappe” for en ph.d.-avhandling.
- Dokumentasjon av minst tre års FoU-arbeid og opplysninger om hvilket område arbeidet er gjennomført på. Hovedvekten kan ligge på (pedagogisk) utviklingsarbeid.
- Dokumentasjon av at arbeidet har tilført fagområdet noe nytt.
- Dokumentasjon av spesielle kvalifikasjoner innen undervisning eller annen pedagogisk virksomhet.
- Dokumentasjon av praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning.

Førstelektorprogrammene er med andre ord i sin organisering tilpasset søknadskriteriene (jf. kap. 2.2 og 2.3.).

Programmene har som oftest to hovedkomponenter: En opplæringsdel som kan bestå av metodekurs, seminarer og faglige samlinger, og en veiledningsdel (for eksempel veiledning på prosess for å lage mapper og profileringsdokument) der deltakerne er sikret en bestemt ressurs til oppfølging. Flere vektlegger også utvikling av skrivekompetanse. Deltakerne får avtale om en viss tidsressurs til gjennomføring, som oftest i form av definert FoU-tid og/eller frikjøp fra undervisning.

Profileringsdokumentet er utviklet til en egen sjanger. Det defineres som en overgripende tekst som sammenfatter søknadsgrunnlaget og synliggjør den kompetansebyggingen og utviklingen som har funnet sted, og som skal vurderes ved opprykkssøknad. Dokumentet skal også gi refleksjoner over søkerens pedagogiske ståsted.

Det er et diskusjonstema på hva slags måte og i hvilken grad vitenskapelig metode skal ligge til grunn for det som kreves av dokumentert, reflektert praksis og på hva slags måte en skal kunne dokumentere det analytiske nivået. Ifølge professor Jens Rasmussen er refleksjonsteori det samme som praksisteori, og i utdanningssystemet er hensikten med refleksjonsteori, som del av en profesjonskunnskap, å skape muligheter for å oppnå bedre studentresultater.³² Som med alt utviklingsarbeid dreier det seg om å gripe inn i praksis for å forbedre praksis.

Pedagogisk utviklingsarbeid kan betraktes som selve omdreiningspunktet i førstelektorprogrammene. Dette beskrives som arbeidet med endringsprosesser, og utprøving av ny praksis eller utvikling av ny kunnskap er grunnleggende (jf. pkt. 2.2).

Utviklingsarbeid er etter fleres syn ikke bare anvendelse eller implementering av allerede foreliggende kunnskap og kompetanse, det dreier seg også om en mer åpen utprøving som kan ha forsøks- eller eksperimentkarakter. Utviklingsarbeid kan bygge på en hypotese, det kan utføres systematisk og en kan føre en kritisk diskusjon av resultatet av endringsprosessen.³³

Både faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid har mye til felles med innovasjon. Innovasjon innebærer verdiskapning og inkluderer blant annet endring i produksjonsprosesser, nye organisasjonsformer eller endring i praksisutøvelse.

³² Se Jens Rasmussen, Søren Kruse og Claus Holm: *Viden om uddannelse: uddannelsesforskning, pædagogikk og pædagogisk praksis*. Kbh.: Hans Reizels forlag 2007.

³³ Olav Eikeland: ”Utviklingsarbeid som vitenskapelig sjanger.” Vitenskapelig foredrag holdt på konferansen *Handling eller avhandling? Utvikling av sidestilte karriereveier i høgre utdanning*. HiOA 15.-16.09.09.

Ifølge blant annet Amdam og Eide (jf. kap.2.3) er det helt sentralt å rette oppmerksomheten mot det teoretiske og metodiske som ligger til grunn for utviklingsarbeid, fordi kravet til analytisk nivå og metodedokumentasjon skal være det samme for førstelektor som for førsteamanuensis. Programmene skal/bør reflektere dette.

Eksempler på utviklingsprosjekter etter gjennomført førstelektorprogram:

- ✚ *Implementering av e-læring og flerfagdidaktikk:* Arbeidet består av en rekke dokumenterte utviklingsprosjekter som tar for seg utvikling av flerfagdidaktikk med IKT, design av læringsplattform som gir transparens for ulike fag og grupper, samt utvikling, gjennomføring og evaluering av en mastermodul. Profileringsdokumentet er hovedsakelig beskrivende, men det nevnes at det er gjennomført en rekke didaktiske samtaler med kollegaer for å komme fram til opplegg som skal testes for å forbedre praksis. Videre har det vært loggskrivning, bruk av spørreskjemaer og observasjoner for å innhente materiale til utviklingsarbeidet. Det er gjennomført en aksjonsrettet tilnærming med blant annet rollebeskrivelser som analyseredskap, for slik å kunne evaluere endringsprosessen underveis og reflektere over mulige nye løsninger.
- ✚ *Pedagogikk innen sykepleie:* Arbeidet består av en rekke utviklingsprosjekter som tar for seg brukerperspektiver gjennom cerebral parese-prosjektet, narrativer som forståelsesramme for teori og livserfaringer, koordinerings- og planarbeid, studiekvalitet gjennom evalueringsvirksomhet, program for utvikling av relasjonskompetanse. Det har vært brukt statistisk analyse (spørreskjema) og kvalitative metoder.

Eksempler på godkjente opprykkssøknader uten deltakelse i førstelektorprogram:

- ✚ *Matematikk og matematikdidaktikk:* Et omfattende profileringsdokument viser til en omfattende læringshistorie med yrkespraksis alle skoleslag samt lang praksis i lærerutdanningen. FoU-arbeidene er knyttet til rapporter, paper på internasjonale konferanser og utarbeiding av lærestoff på to EU-prosjekter (Leonardo). Søkeren har deltatt i utvikling av studium i digitale medium i matematikk. Det dokumenterte FoU-arbeidet utgjør omtrent fire til fem årsverk, og søkeren viser hvordan disse har sammenheng med undervisningsoppgavene ved høyskolen. Søkeren dokumenterer spesielle kvalifikasjoner innen IKT og matematikk, oppbygging av flere videreutdanninger og undervisning og veiledning for masterstudium i undervisning og læring.
- ✚ *Sykepleieutdanning:* Et omfattende profileringsdokument viser til flere FoU-prosjekter der studenter er involvert, med temaer som berører geriatri i sykehjem, familie- og pårørendeperspektiver innen geriatri, det teoretiske grunnlaget for omsorg og vilkår for omsorg i hjemmetjenesten. Det vises også til pedagogisk arbeid med lærings- og kunnskapssyn og studieplanarbeid, og til ledelseserfaring og etter- og videreutdanningsvirksomhet. De større FoU-prosjektene har som målsetting å utvikle samarbeidet mellom høyskole og praksisfelt, og å medvirke til motivasjon hos studenter for eldreomsorg.

Kommentar: Det kan være 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.

Profileringsdokumentene legger vekt på søkerens egen utviklingshistorie, på (pedagogisk) utviklingsarbeid og andre faglige aktiviteter. Et poeng er også å tydeliggjøre at deres spesielle utøverkompetanse har direkte verdi for utvikling av utdanningstilbud og undervisning. Det er ulik praksis i forbindelse med profileringsdokument. Lengde og type temaer kan variere fra søknad til søknad. Noen søknader har ikke profileringsdokument. I noen tilfeller kan profileringsdokumentet ha lignende karakter som ph.d.-avhandlingens ”kappe” (der den er påkrevd). Andre er mer beskrivende og tar for seg søkerens utvikling gjennom prosjekter og pedagogisk praksis.

Førstelektorprogrammene skiller seg fra dagens ph.d.-ordning på disse punktene:

- Er ikke en formalisert utdanning.
- Krever yrkespraksis og dokumentasjon av FoU-arbeid som opptaksgrunnlag.
- Legger vekt på FoU-arbeid med vekt på U.
- Tillater flere og mer åpne dokumentasjonsformer.
- Ingen offentlig publisert avhandling
- Ingen formalisert disputasordning

Oppsummering

Behovet for organisert kvalifiserings- eller utdanningsløp er økende, både med tanke på arbeids- og yrkeslivet og i UH-sektoren. Opprettelsen av stadig flere førstelektorprogrammer ved høyskoler og (nye) universiteter tyder også på det. Samtidig er det klare signaler om behov for å formalisere slike kompetansehevingstiltak til utdanningsløp, slik at gjennomført studium gir stipendiatene/deltakerne en grad.

Eksemplene fra opprykkssøknader viser den klare sammenhengen mellom variert FoU-arbeid i større og mindre prosjekter, yrkesliv og utdanning. Kunnskapsutviklingen skjer gjennom erfarings- og endringsprosesser. Utfordringen ligger blant annet i å bli tydeligere både med tanke på å rette oppmerksomheten mot konsekvensene av (arbeidet med) endringsprosessen, og i kravene til det teoretiske og metodiske grunnlaget.

Spørsmålet er om et utdanningsløp som fanger opp de viktigste komponentene i profesjons- og praksisfeltet, kan tilpasses dagens ph.d.-ordning, eller om det er et bedre alternativ å opprette en egen doktorgrad. Andre land har, som nevnt ovenfor, funnet det hensiktsmessig med profesjonsdoktorgrader for å ivareta de spesielle behovene som profesjonsutdanningene har (jf. Amdam og Eide).

Også en tenkt profesjonsdoktorgrad skal tilfredsstillende universitetenes krav til forskning og faglig kvalitet. Om det ville være aktuelt i Norge med en lignende ordning, slik det foreslås i flere innspill, kunne en selvsagt legge til grunn de særlige behovene som er avgjørende for profesjonsutdanningene, og som førstelektorprogrammene har bygget sitt innhold og sin organisering rundt. Det er imidlertid grunn til å tro at disse behovene også kan favnes av den gjeldende ph.d.-ordningen. Norge har allerede, i motsetning til England, en obligatorisk opplæringsdel i den ”tradisjonelle” ph.d.-graden, og denne kan fylles med tilpasset innhold, i tillegg til grunnleggende vitenskapsteori og metode. Det er dessuten lang erfaring med at temaet for forskningsprosjektet kan ha nær tilknytning til profesjon, yrkesliv og praksisfeltet. Regelverket taler ikke imot dette.

Førstelektorprogrammene som kompetansehevingstiltak har vært medvirkende til at antallet førstelektorstillinger har økt jevnt og trutt de senere årene (jf. tabell i vedlegg 1). Denne kompetansehevingen er viktig for enkeltindividene og institusjonene, og den gjenspeiler en økt oppmerksomhet rundt kunnskapsutvikling på områder der samfunnet har store behov.

Intensjonene er ikke så ulike når en sammenligner førstelektorprogrammene med ph.d., men tilnærmingen og praktiseringen er ulik. Mange av kravene er overlappende om en tar kvalifikasjonsrammeverket med i betraktning. Det dreier seg uansett om forskning og faglig utvikling, men med ulik innretning. Slike forskjeller finnes allerede innenfor godt etablerte fagfelt.

En ph.d.-ordning for fremtiden må være åpen for ulike tilnærminger til forskning og utviklingsarbeid, uten at dette går på bekostning av kravene til kvalitet i det arbeidet som blir utført, i henhold til kvalifikasjonsrammeverket og veiledende retningslinjer (med mindre justeringer).

5.0 Vurderinger og anbefalinger

Innføringen av førstelektorordningen er begrunnet i høgskolenes behov for økt andel ansatte på førstestillingsnivå og behov for utvikling av kunnskap innen de fagområdene de forvalter. Ved å vektlegge pedagogikk og pedagogisk utviklingsarbeid var tanken å bidra til bedre undervisningskompetanse. Dette er et særskilt kunnskaps- og kompetanseområde for UH-sektoren, mens andre sider av kunnskapsbehovet i stor grad sammenfaller med fagenes/profesjonenes egne behov. Kunnskapsområdet har også stor relevans i arbeids- og yrkeslivet – for hele samfunnet.

Profesjonsfagene baserer seg på praksis samt kunnskap fra flere fag og disipliner, som i denne sammenhengen framstår som "lånefag" eller "crossover"-fag. Det kan skape særlige utfordringer ved at de fagene som er involvert, over tid har lagt egne premisser for forskning. Kriterier og normer for forskningsarbeider er dermed laget ut fra utvikling av til dels andre kunnskapsformer enn det de nyere profesjonene vil preges av. Å utvikle kunnskap om fenomener som henter teori og metode fra flere fagområder, gjør at disse må vurderes på andre premisser enn ut fra de opprinnelige lånefagene som inngår i kompleksiteten. Hva som er gode faglige kriterier å vurdere etter når disse områdene settes sammen på nye måter, kan fagfeltet og profesjon i fellesskap komme fram til. Som eksempel kan nevnes kunnskapsutvikling i forbindelse med å utøve læreryrket. Her kan det være aktuelt å forsøke å forstå hvilke faktorer som inngår i samspill mellom lærer og elev, eller det kan dreie seg om spesielle didaktiske utfordringer som både har en generell side og en faglig side. Klasseromsforskning er et høyst aktuelt tema, dels med forankring i aksjonsforskning, dels i kvantitative og kvalitative metoder.

Alle fag og profesjoner er avhengig av flere ulike kunnskapsformer, men betydningen og vektleggingen av dem vil være forskjellig. Den kompleksiteten som ligger i profesjonsfagenes avhengighet av flere "crossover"-fag, gjør at kunnskapsutvikling innenfor eksisterende rammer for ph.d.-ordningen utfordres. Men arbeidsgruppens gjennomgang av et utvalg av ph.d.-avhandlinger viser at diversiteten har vært og fremdeles er stor. En tilpasning vil være mulig om en på den ene siden slår fast at vitenskapelige kriterier, slik fagområdet selv forstår dem, skal ligge til grunn for all FoU-innsats som skal telle for utdanning i tredje syklus, og, på den andre siden, aksepterer en mindre justering i regelverket.

Institusjonene kan over tid bygge opp en kompetanse på førstestillingsnivå som både omfatter de spesialiseringer som følger opp den enkeltes institusjons strategiske retningslinjer, og som oppfyller alle kriterier som NOKUT har satt som krav til fagmiljøer som vil søke om akkreditering av program i tredje syklus. Institusjonene kan ganske visst ha behov for førstelektor/dosent som opprykksstillinger. Kompetansehevingskurs eller -program for denne kategorien vil alltid kunne fylle visse behov, men et eget utdanningsløp i tredje syklus synes det ikke å være avgjørende argumenter for.

Arbeidsgruppen vurderer det slik at den enkelte kandidats behov for karriereutvikling kan dekkes innenfor gjeldende ph.d.-ordning, eller av ikke-tellende kompetansehevingstilbud. Det er imidlertid ikke noe som tilsier at individuelle behov krever noe annet enn dagens ph.d.-grad. Aktuelle stillinger på de aller fleste områder i UH-sektoren og i samfunnet ellers er godt tilpasset en slik utdanning. Dersom en ansatt ikke ønsker å ta en ph.d.-grad, kan institusjonene selv velge en personalpolitikk som ivaretar karriereutvikling ut fra andre kriterier.

Institusjonene har selv et ansvar for å følge opp sine ansatte. Den enkeltes behov for karriere skal ikke være avgjørende for utformingen av utdanningsløp i tredje syklus.

Anbefalinger

På denne bakgrunn har arbeidsgruppen enstemmig sluttet seg til følgende anbefalinger (jf. innstillingens ”Sammendrag og konklusjon):

1. All utdanning til førstestillingsnivå bør samles under én ph.d.-ordning og tilfredsstillende kravene i tredje syklus i kvalifikasjonsrammeverket. Å samle alle under én ph.d.-ordning *kan og bør*
 - Sikre en fremtidsrettet ordning der fundamentet for alle disipliner og profesjoner er originalitet, soliditet og relevans i samsvar med egne faglige tradisjoner.
 - Føre til nivåheving innen både veletablerte og nyere fagfelt og profesjoner.
 - Ansvarliggjøre den enkelte institusjon til å formulere sine ph.d.-forskrifter og ph.d.-programmenes innretning og profil i samsvar med egne strategier og behov.
2. Rammen for hvilke behov som skal ivaretas gjennom utdanning i tredje syklus må være i samsvar med hva samfunnet er tjent med; ph.d.-utdanningen må kunne favne stadig pågående endringer som stiller nye krav til kunnskapsforståelse, kunnskapsutvikling og innovasjon.
3. For at det skal være mulig å gjennomføre én ph.d.-grad for alle utdanninger og profesjoner, er det nødvendig å
 - Se nærmere på et visst manglende samsvar mellom formuleringer i kvalifikasjonsrammeverket og i UHRs veiledende retningslinjer for ph.d.-graden, og foreslå nødvendige justeringer eller omformuleringer i veiledende retningslinjer.
 - Tydeliggjøre at praktiseringen av dagens ph.d.-ordning allerede inkluderer mange av kunstfagene og profesjonsutdanningene.
 - Presisere at den enkelte institusjon, om den ønsker det, kan stille spesifikke krav til innretningen på egen ph.d.-grad. Slike spesifikke krav kan eksempelvis la tyngdepunktet ligge i det teoretiske fundamentet eller de kan fremheve en mer praksisnær innretning.
 - Åpne for at forskningsarbeidet i større grad inkluderer innovasjon, utviklingsarbeid og nye publiserings- og formidlingsformer.
 - Slå fast at alle ph.d.-utdanninger skal resultere i offentliggjøring og ekstern vurdering. Kriteriene for avhandlingsarbeidet/sluttproduktet må være eksplisitt formulert og i samsvar med kvalifikasjonsrammeverket.
 - Foreslå at Kunnskapsdepartementet reviderer formuleringene i kvalifikasjonsrammeverket, tredje syklus, slik at det ikke skapes tvil om at

kunstnerisk utviklingsarbeid er likestilt med forskning og faglig utviklingsarbeid.

4. Gruppen går *ikke* inn for et eget utdanningsløp som kvalifisering til førstelektor/dosent, men ser at institusjonene kan ha behov for slike stillingskategorier som opprykksordning, i samsvar med gjeldende regelverk.

Avsluttende kommentarer

Relativt tidlig i arbeidet ble det klart at medlemmene i gruppen ønsket å få til å samle all doktorgradsutdanning i Norge under én ordning. Samtidig innså hvert enkelt medlem hvor komplisert og komplekst dette kunne være. Sammensetningen av gruppen reflekterer bredden i det store fag- og profesjonsfeltet som sektoren består av, med de ulike tradisjoner og interesser dette innebærer. Diskusjonene i gruppen har vært helt nødvendige for å skape en tilstrekkelig innsikt og forståelse av de ulike tradisjoner og utfordringer som er i sektoren. Dette har igjen gitt grunnlag for at medlemmene har kunnet oppvise en viss fleksibilitet for etter hvert å akseptere enkelte begreper og formuleringer som befant seg i ytterkanten av det som er knyttet til de ulike faglige tradisjonene. Vanskelighetene har i særlig grad knyttet seg til forholdet mellom vitenskap og utviklingsarbeid og avhandlingens form og innhold. Ved å komme fram til hvordan de ulike begrepene kan forstås slik at ulike fag/profesjoner kan få eierskap til dem, kunne gruppen tvile seg fram til enighet.

Som en konsekvens av arbeidsgruppens konklusjoner kan det være tiltrengt med mindre endringer/justeringer i UHRs veiledende retningslinjer. Veiledende retningslinjer for ph.d.-graden kan synes noe innsnevrende i forhold til kvalifikasjonsrammeverket, blant annet fordi det ikke er tatt høyde for utviklingsarbeid. Det er en forutsetning for gruppens anbefalinger at betegnelsen ”utviklingsarbeid” forstås ut fra de krav til teori og metode som det er pekt på flere steder i innstillingen. Kvalifikasjonsrammeverket er på sin side ikke helt konsekvent når det gjelder å sidestille kunstnerisk utviklingsarbeid med faglig utviklingsarbeid og forskning.

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.

Slik arbeidsgruppen ser det, vil ikke de foreslåtte anbefalingene og justeringer gå på bekostning av de høye kvalitetskrav som norsk doktorgradsutdanning skal leve opp til. Tvert imot, ved også å kunne fylle behovene til profesjonsutdanningenes særlige kvaliteter og innretninger, vil en kunne øke bevisstheten om de mange aspekter som til sammen er med på å utvikle gode forskere. Gode forskere skal, uansett fag- og profesjonsinnretning, forvalte, formidle og utvikle kunnskap som samfunnet har bruk for – i lang tid fremover.

6.0 Vedlegg

Vedlegg 1

Tilleggsinformasjon og tall vedr. førstelektor

Førstelektorstillingen slik vi kjenner den i dag, skriver seg tilbake til Hernes-utvalgets utredning *Med viten og vilje* (NOU 1988:28) der det ble foreslått å skille mellom undervisnings- og forskerstillinger. I 1993 fikk universiteter og høyskoler en felles stillingsstruktur med to alternative karriereveier, omtrent tilsvarende de kategoriene vi har i dag. Førstelektor fikk et eget reglement i 1995 (endret i 2006) med et annet kvalifikasjonsgrunnlag enn førsteamanuensis.

Både universiteter og høyskoler gjør bruk av førstelektorkategorien, men den er mest brukt ved høyskolene, særlig for ansettelse knyttet til de korte profesjonsutdanningene. Ifølge rapporten til Sverre Kyvik og Terje Bruen Olsen er økningen størst ved de statlige høyskolene, ”men relativt sett har veksten vært størst ved universitetene, hovedsakelig på grunn av etableringen av Universitetet i Agder og Universitetet i Stavanger.³⁴ Tall fra DBH viser følgende:³⁵

Institusjonstype ↓↑	2007	2008	2009	2010	2011
	Totalt	Totalt	Totalt	Totalt	Totalt
Kunsthøyskoler	3,9	3,2	2,2	2,3	3,3
Private høyskoler	44,2	50,2	50,7	58,8	59,2
Private vitenskapelige høyskoler	29,2	29,2	26,4	29,0	29,2
Statlige høyskoler	570,8	566,3	539,4	553,1	524,3
Statlige vitenskapelige høyskoler	15,5	14,2	16,9	16,6	14,5
Universiteter	102,6	171,1	209,1	200,7	226,8
Sum	766,3	834,1	844,6	860,4	857,3

³⁴ Se Kyvik og Bruen Olsen, op.cit., s. 8.

³⁵ *Det norske forsknings- og innovasjonssystemet – statistikk og indikatorer 2011* (Indikatorrapporten), NFR, <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&cid=1253969704629&pagename=indikatorrapporten%2FHovedsidemal>, s. 229. Ifølge Indikatorrapporten fra Forskningsrådet var det totalt i 2009 3.086 førsteamanuenser og 812 førstelektorer i UH-sektoren, inkludert helseforetak med universitetssykehusfunksjoner, av disse var henholdsvis 985 førsteamanuenser og 541 førstelektorer ansatt ved statlige høyskoler. DBH har med andre ord noe høyere tall i sin statistikk.

Forskjellene i kompetanseprofil skriver seg tilbake til det økende behovet for høyere kompetanse og for muligheter til forskning som vokser fram i kjølvannet av høgskolesammenslåingene på 1990-tallet. Som en følge av denne prosessen fikk høgskolene større grad av selvstendighet og autonomi. Dette førte til økte krav om å styrke fagmiljøene og utvikle en fag- og forskningsprofil med særlig vekt på høgskolenes primære oppgave, å være profesjonshøgskoler.

Universitetene var fra gammelt av normsettere for forskning og faglig merittering, mens det fra høgskolenes side ble fremmet ønsker om å få universitetsstatus. Stjernøutvalget påpekte i sin rapport at slike utviklingstrekk har ...

... ført til bekymring for at profesjonsutdanningene skal fjerne seg fra praksisfeltet for å tilpasse seg akademiske normer definert av universitetet. Utdanningenes innretning kan komme til å bli forskjøvet fra praksisbasert kunnskap og trening av ferdigheter til teori og begreper som er lånt fra disiplinene og ikke knyttet til yrkesutøvelsen og konteksten for denne.³⁶

Gjennom førstelektorkvalifisering er hensikten å unngå en form for akademisering som, etter manges mening, kan innebære en risiko for å utdanne fagpersoner innen profesjonsfagene bort fra praksisutøvelse (jf. note 9 med henvisning til UHRs veiledende retningslinjer for vurdering av opprykkssøknader).

Stjernøutvalget peker på at det også finnes en positiv forståelse for akademisering i denne sammenhengen, som er knyttet til Universitets- og høgskolelovens formulering om at høgskolene skal gi utdanning og drive forsknings- og faglig utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå, og at også profesjonsutdanningene skal tilby FoU-basert utdanning.³⁷

Synspunkter på hva karriereveien førstelektor/dosent skal innebære, har således forandret seg en god del fra Hernes' opprinnelige tanke i 1988, selv om det også er praksis ved noen institusjoner lyskes ut førstelektorstillinger til rene undervisningsformål.

³⁶ Jf note 6, kap. 14.5.3 "Akademisering".

³⁷ Se *Utdanning + FoU = Sant*. Rapport fra Universitets- og høgskolerådet, 2010. Rapporten diskuterer hva FoU-basert utdanning er/kan være og presenterer en del relevante kriterier både på grunnleggende og avansert nivå i utdanningen, se for eksempel s. 26.

7.0 Litteraturliste.

Amdam, Jørgen: *Utviklingsarbeid som ansvarsområde for høgskular og universitet*. Notat. Volda, juni 2010.

Amdam, Jørgen og Egil Eide: *Frå førstelektoropprykk til profesjonsdoktorgrad. Eit innspel til drøfting*. Høgskulen i Volda og Høgskulen Stord/Haugesund, november 2010.

Bjørke, Gerd og Geir Sverre Braut: "To karrierevegar – jamstilte, men ulike." *Uniped* 4/2009, s. 40-50.

Bjørke, Gerd og Laurence Habib: "From a Career Development Programme to Professional Doctorate or Practice-oriented PhD: A Norwegian Case Study." *Word Base Learning e-Journal*, Vol. 2, No.1, 2011.

Det norske forsknings- og innovasjonssystemet – statistikk og indikatorer 2011 (Indikatorrapporten), NFR.

<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&cid=1253969704629&pagename=indikatorrapporten%2FHovedsidemal>

Doctoral studies in Europe: excellence in researcher training, 2007. LERU:

[http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2Doctoral%20Studies%20in%20Europe%20Excellence%20in%20Researcher%20Training%20\(May%202007\).pdf](http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2Doctoral%20Studies%20in%20Europe%20Excellence%20in%20Researcher%20Training%20(May%202007).pdf)

Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researchers for society, 2010. LERU:

http://www.leru.org/files/publications/LERU_Doctoral_degrees_beyond_2010.pdf

Eikeland, Olav: "Utviklingsarbeid som vitenapelig sjanger." Vitenskapelig foredrag holdt på konferansen *Handling eller avhandling? Utvikling av sidestilte karriereveier i høgre utdanning*. HiOA 15.-16.09.09.

Fell, Tony, Kevin Flint and Ian Haines: *Professional Doctorates in the UK*. Education, 2011. UK Council for Graduate

Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger:

http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd-20060209-0129.html&emne=FORSKRIFT*%20OM*%20ANSETTELSE*%20OG*%20OPPRYKK*%20I*%20UNDERVISNINGS*%20OG*%20FORSKERSTILLINGER*&&

Frascati-manualen:

<http://old.certh.gr/libfiles/PDF/MOBIL-32-Frascati-Manual-PP254-Y-2002.pdf>;
<http://www.nifustep.no/Norway/Sider/STATISTIKK/FoU-statistikk/Om%20FoU-statistikken/Frascati-manualen.aspx>

Jarning, Harald (red.): *Dyktighet og kyndighet. En samling essay om høgskoleutdanninger og kunnskapsforståelse*. HiO-rapport 2011 nr 19.

Kyvik, Svein og Terje Bruen Olsen: *Førstelektorstillingen som alternativ karrierevei*. NIFU. Notat til Kunnskapsdepartementet, desember 2010.

Kyvik, Svein and Terje Bruen Olsen: "The Relevance of Doctoral Training in Different Labour Markets". *Journal of Education* 2011. DOI:10.1080/13639080.2010.538376.
<http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2010.538376>

Lov om universiteter og høyskoler: <http://www.lovdatabasen.no/all/hl-20050401-015.html>.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR):
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=601327>

NOKUTs forskrifter:
http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Forskrifter_Kriterier_mm/NOKUTs_forskrift_vedlegg_2.pdf

NOKUTs Søkerhåndbok for akkreditering av studier i tredje syklus:
<http://www.nokut.no/no/Systemsider/Sok/?quicksearchquery=s%c3%b8kerh%c3%a5ndbok>

Salzburg II. Recommendations. European Universities' Achievements since 2005 in Implementing the Salzburg Principles. 2010:
http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx

Stipendiatprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid:
<http://www.kunststipendiat.no/index.php/stipendprogram/reglement>

Stjernøutvalgets rapport NOU 2008: 3:
<http://www.regjeringen.no/pages/2044137/PDFS/NOU200820080003000DDDPDFS.pdf>

Universitets- og høyskolerådet: "Etablering av en doktorgrad rettet mot lærerutdanningene?" Foreløpig notat lagt fram for Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2008.

Universitets- og høyskolerådet: "Etablering av nasjonal forskerskole og førstelektorprogram rettet mot lærerutdanningene?" Notat lagt fram for Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2008.

Universitets- og høyskolerådet: *Framsynsanalyse*.
http://www.uhr.no/documents/framsynsanalyse_for_UH_sektoren.pdf

Universitets- og høyskolerådet: *Innspill til Regjeringens arbeid med ny forskningsmelding* (kortversjon): <http://www.uhr.no/documents/UHRInnspillForskningsmeldingKortversjon.pdf>

Universitets- og høyskolerådet: *Rapport fra Nasjonalt råd for lærerutdannings arbeidsgruppe for utredning av nasjonal forskerskole i lærerutdanning – NAFOL*. Oslo, februar 2009.

Universitets- og høyskolerådet: *Utdanning + FoU = Sant*. Rapport 2010.
http://www.uhr.no/documents/utdanningogfou_ferdigrappport_260810.pdf

Universitets- og høyskolerådet: *Utfyllende kommentarer til UHRs anbefalte retningslinjer til graden philosophiae doctor (ph.d.)*, april 2011.

Universitets- og høskolerådet: *Veier til førstestilling*. Notat fra et utvalg nedsatt av NRHS, mai 2009. http://www.uhr.no/documents/Rapport_f_rstestilling.pdf

Universitets- og høskolerådet: *Veiledende retningslinjer for graden philosophiae doctor (ph.d.)*, april 2011:
http://www.uhr.no/documents/230511_Nye_veiledende_retningslinjer_for_ph_d_utd_.pdf

Universitets- og høskolerådet: *Veiledende retningslinjer for vurdering av opprykkssøknader*:
http://www.uhr.no/documents/Endelig_versj_veiledn_forstelektoroppykk.pdf

”Årsrapport 2009 Nasjonale forskerskoler”, Norges forskningsråd:
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&pagename=ForskningsradetNorsk%2FHovedsidemal>