Profiler!

Helge Høivik



Kompendium
til kurset *Profiler!*
i førstelektorprogrammet
ved Høgskolen i Oslo, høst 2007

Pedagogisk utviklingssenter
Høgskolen i Oslo 2007

Forord

Profiler! er tittel på ett av de obligatoriske kursene i førstelektorprogrammet ved Høgskolen i Oslo.

Formålet med kurset er å støtte deltakerne i arbeidet med å utvikle et godt profileringsdokument og nødvendig underliggende dokumentasjon som grunnlag for å søke opprykk til stillingen som førstelektor. Kurset har eget nettsted på

http://www.1lektor.no/~1lektor/profile/db/

Dette heftet består av innledende presentasjonsmateriale på dette nettstedet. Teksten er reformatert og skrevet ut til kursstart for at kursdeltakere og andre interesserte kan bruke det som supplement til å lese eller selv skrive ut fra skjerm.

Når en bruker nettstedet kan det være nyttig å referere til hjelpetekstene der. Noen av dem er skrevet ut som Del 3 av dette kompendiet.

Til kurset er det også valgt ut noen artikler, rapporter, rundskriv osv. som finnes via nettstedets lenkebod. Et lite utvalg av dem til bruk i første periode er lagt inn i dette kompendiet, se Del 4 med vedleggene 1-4.

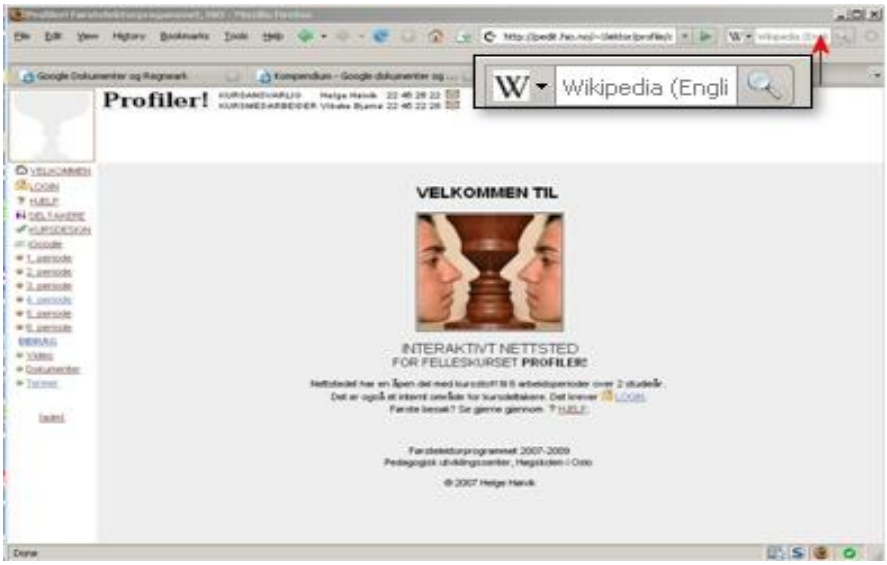
Vær oppmerksom på at teksten ikke er skrevet i en lineær logikk og slik at de enkelte sidene kan stå for seg selv. Dette er ikke en dekontekstualisert framstilling. Ta heller det enkelte avsnitt og den enkelte nettside som peker og assosiativt perspektiv. Om du altså leter etter arbeidets overordnede formål og struktur (”pensum”) finner du ikke det framstilt på tradisjonell måte her. Men les gjerne om formål og oppgaver til 1. samling på s. 13!

En slik inndeling i (digitale) tekster som innspill og diskusjonspunkter *i margen* og med de praktiske arbeidsoppgavene som måten å strukturere på kan kanskje kalles *bricolage*? Se *http://en.wikipedia.org/wiki/Bricolage*.

Referansen ovenfor er til en innførsel i det digitale leksikonet Wikipedia. I materialet gjøres det hyppige henvisninger til dette verket. Normalt blir en henvisning oppgitt som [**W**:<søketerm>]. På nettstedet kan en da klikke på <søketerm> for å lese definisjoner og forklaringer i et eget vindu i nettleseren. Om en derimot leser fra papir, må en selv skrive inn søketermen i den engelske utgaven av Wikipedia på Internettadressen **http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page** eller i søkepanelet på nettleseren som vist i Figur 1 på neste side.

En grunn til å bruke Wikipedia er at mange innførsler der er faglig solide nok og på nivå med det en kan finne i andre allmenne og mer spesialiserte oppslagsverk, - selv om ikke samtlige innførsler er det. Det beste bør ikke være det godes fiende. Valget av Wikipedia som primær kilde er også gjort for å illustrere en mer prinsipiell og gradvis endring i hvordan tekstlig og akademisk arbeid utføres. De som beskjeftiger seg med forsknings- og utviklingsarbeid har nå mye - om ikke ”alt” - av det vesentlige tekstilfanget for hånden. Det må det få konsekvenser for FoU-arbeidets karakter.

Oslo 16. juli 2007
Helge Høivik



Figur 1 Søke i Wikipedia

INNHOLD

Forord 3
DEL 1 Kursdesign 5
1.1 Kursdidaktikk 5
1.2 Hva? 6
1.3 Hvorfor? 7
1.4 Hvordan? 8
1.5 For hvem? 9
1.6 Fagdidaktisk utviklingsarbeid 11
1.7 Nettstedet 11
1.8 Internasjonalisering 12
DEL 2 Om 1. periode 13
2.1 Formål 1. samling 13
2.2 Forarbeid 1. samling 13
2.3 Føringer 14
2.4 Utviklingsarbeid: U-en i FoU 14
2.5 Institusjoner 16
2.6 Studenter 18
2.7 Regler 18
2.8 Sjanger & kompetanse 21
2.9 Veiledning 22
2.10 Prosjektorganisering 23
2.11 Den 4. ferdighet 24
DEL 3 Hjelpetekster 26
DEL 4 Vedlegg 29
4.1 Kunnskapsdepartementets forskrift 30
4.2 Universitets- og høgskolerådets retningslinjer 40
4.3 Universitets- og høgskolerådets veiledning for søkere 43
4.3 Wikipedias Bourdieu 46

DEL 1 Kursdesign

1.1 Kursdidaktikk

Å gjennomføre et kurs er en praktisk aktivitet der individer og organiserte instanser går sammen om forholde seg til noen faglige tema. Det er behov for oversikt, forutsigbarhet og fasthet i form av struktur, men også ledighet til å utvikle rytme og *komme i flyt*. En kan gripe begge disse hensynene med en forestilling om *rammer*. De gjelder organisasjon, tidsperspektivet og det tematiske. Som i kinesiske esker er rammer både ytre påførte betingelser og indre definerte avgrensninger i tid, rom, rolle, samhandling og emne.

Å utarbeide fagplaner kan sees som et arbeid der en avstemmer slike rammer eller grensesettinger på flere nivåer.

> **Design**, usually considered in the context of the applied arts, engineering, architecture, and other such creative endeavors, is used both as a noun and a verb. As a verb, "to design" refers to the process of originating and developing a plan for a product, structure, or component. As a noun, "a design" is used for both the final (solution) plan (e.g. proposal, drawing, model, description) or the result of implementing that plan (e.g. object
> result of the process). More recently, processes (in general) have also been treated as products of design, giving new meaning to the term *"process design".*
> [**w**:design]

Kursdesign

Med *didaktikk* menes da her svarene - i form av kursdesign - på spørsmål om det faglige oppleggets hva, hvorfor, hvordan og hvem:

- **Hva** avgrenser det som skal læres? Hva er tema?
- **Hvorfor** skal det læres? Begrunnelse.
- **Hvordan** bør det læres? Metodikk. *Know-how*.
- **Hvem** handler det om? Fra hvem? For hvem?

I disse spørsmålene kan det ligge en forståelse av læring som legger vekt på begrepsdannelse og navnsetting. Se [**w**:pshycological cognitivism] og [**w**:nominalism]. Det å skape, organisere eller på andre måter gjennomføre noe i praksis, det *operasjonelle*, kan komme til å bli liggende utenfor et slikt perspektiv. En kan bruke praktisk utførelse som en vei til innsikt*,* men innsikten er i seg selv "mental". Den mangler *kroppsliggjørelsen* der en med *kropp* ikke bare mener enkeltpersoners fysiske form.

For ensidig vekt på det mentale bidrar til *akademisk drift* i offentlig utdanning. Oppmerskomheten rettes mot det *konseptuelle* og *nominelle* nivået. Det er den epistemiske eller tilnærmet kontekstfrie kunnskapen som verdsettes høyest. Se [**w**:epistemology] . Utførelse, kroppsliggjøring og det *operative* kan komme til å sees som en uproblematisk - og derfor relativt uinteressant - konsekvens av å ha teorien i orden. I andre tilfelle er det knapt plass til utøverperspektiv og utøverferdighet overhodet. Profesjonsutøvelse er kompleks og foranderlig. For sterk fiksering på gjennomføring her og nå kan på den andre siden gjøre utøverperspektivet for nærsynt, for *praktisistisk*. Praksis uten teori er blind og teori uten praksis er meningsløs.

En må kunne håndtere kompleksitet som kan innebære å koble sammen ferdigheter og forståelser på kryss og tvers av oppgaver, tematikk og situasjon. En må lære å lære mer

i framtida. En trenger et metaperspektiv og en oppmerksomhet på egen og andres læreprosess. Kursprogrammet i 1. lektorkvalifisering er i seg selv en øvelse i dette.

Slik førstelektorstillingen nå blir utformet, innebærer den at forstått og demonstrert utøverkompetanse i det å håndtere komplekse praktiske situasjoner skal vurderes likeverdig med det å håndtere teoretisk kompleksitet, dvs. forholdet mellom begreper innbyrdes og til empiri. Men siden dette er del av akademisk utdanning på høyt nivå, må kompetansen dokumenteres i tråd med akademiske føringer.

Kontekst

Dette har berøringspunkter med noen teoretiske og verdimessige spørsmål uten at dette temaet kan forfølges særlig langt her.

- Et teoretisk spørsmål er grunnleggende epistemologisk: Hvordan kan vi egentlig vite noe? Er det ikke først i det praktiske møte med "livsverden" at en forestilling eller teori viser sin gyldighet?
- Det finnes gode praksis-teorier som er teori om forholdet mellom teori og praksis. Det er kanskje i mindre grad lagt vekt på det motsatte som er teoretisk forankret praksis. Det teoretiske standpunktet blir satt ut i livet i en konfrontasjon med den praktiske livsverden: Å praktisere som en prediker.
- Det er spenning mellom to former for moral der den første er opptatt av at en nærer gode tanker og intensjoner (*sinnelagsetikk),* mens den andre er opptatt av at en gjennomfører gode handlinger i praksis (*konsekvensetikk*).
- Utdanning er viktig silingsmekanisme. Det skjer en oppdeling i en mer symbolsterk arbeidermiddelklasse og et voksende klientsjikt som utelukkes eller bare delvis inngår i arbeidslivet. Prosessen starter tidlig slik at opp til 1/3 av ungdommene funksjonelt faller i grøftekantene på den 12-20-årige veien gjennom utdanningsinstitusjonene. Denne utstøtingsmekanismen eller klientifiseringen er av betydning for utdanning til tallmessige store profesjonsarenaer som skole og helse/sosial.

1.2 Hva?

Tema for dette kurset er tolkning av de kravene som formelt stilles til en god søknad om opprykk til førstelektorstilling og hva som må til for å tilfredsstille dem. Sentralt her står den enkeltes profilering av egen kompetanseutvikling slik dette blir uttrykt i et *profileringsdokument* med *underliggende dokumentasjon*.

Kurset handler om å utvikle praktiske svar og andre bidrag i lys av et antall temaer. Listen og tabellen nedenfor viser fordeling av 9 av disse temaene (a-i) på de 6 arbeidsperiodene (1-6). I tillegg til de 6 tidsperiodene, kan kurset også beskrives som logisk og a-temporær struktur med de tre hoveddelene.

1. praktisk-teoretisk kontekst (a-b)
2. teoretisk perspektiv (c-e)
3. praktisk utførelse (f-i)

I større detalj ser fagplanen slik ut:

a. Situering: Hvorfor er det *behov* for førstelektorstillingen? Hvordan *defineres* den? Nasjonale og internasjonale gradsstrukturer. Grads-taksonomi.

Strategisk perspektiv. [1, 2, 6]

b. *På nivå med..*: Hvordan kan kvalifiseringsarbeidet føre til førstelektoropprykk uten å virke *akademiserende* og samtidig være *på nivå med* doktorgrad? Praktisk overskridelse & reflekterende praksis. Forskningsbasert undervisning. Strukturering: Teori vs aktivitet, målekriterier & måleverktøy. Om det *komplekse*. Hold og holdbarhet. [1, 4, 6]

c. Jeg & jobben (individ & samfunn) i lys av fenomenologi & systemteori.
Indre og ytre samtale. Individuering. Grammar of Schooling. [1, 3]

d. Å komme *i flyt*: Prosessdesign og ordningskriterier. Visualisering/GANTT-diagram. Initiativ: Noe man har og noe man tar. Tid/varighet. [2, 4]

e. Bm: Erfaring søker sitt begrep *Sense-making*. Fra observasjon og deskripsjon til tolkning og analyse. Det (selv)kritiske spørsmål. Begrepsmessig overskridelse. [3, 5]

f. Den fjerde ferdighet: Logg. Lagre/finne, referere, publisere, presentere, samarbeide. [1, 5, 6]

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	n
a	x	x				x	**3**
b	x			x		x	**3**
c	x		x				2
d		x		x			2
e			x		x		2
f	x				x	x	**3**
g	x		x			x	**3**
h		x		x		x	**3**
i	x				x	x	**3**
	6	3	3	3	3	6	

g. Underliggende dokumentasjon: Hva menes med *dokument*? Sitat, URL og intertekstualitet. Hvordan bygge en praktisk forankret faglig og pedagogisk portefolie? Kunnskapskilder, sjangre og målgrupper. [1, 3, 6]

h. Profileringsdokumentet: Hvordan beskrive og uttrykke egen kompetanse? Hva slags koblinger kan spores mellom det individuelle og det institusjonelle nivået? Til nasjonale og internasjonale fag- og aktivitetsområdet? Hva kan du meningsfylt si om forholdet mellom nå-situasjon, den faglig-pedagogiske utviklingshistorien og framtidsplanene? [2, 4, 6]

i. Intern formidling og ekstern profilering: Gjøre eget kvalifiseringsarbeid kjent for øvrige deltakere, egen institusjon og ellers. Like menn & kvinner på kurs & seminar. Førstelektorkvalifisering som (middels stor) fortelling. [1, 5, 6]

1.3 Hvorfor?

I en dugnadsgjeng som bygger en garasje lærer de som ikke kan det av dem som har gjort det før. I slike uformelle læreprosesser er formål og framgangsmåte gitt av situasjonen. I institusjonalisert læring er det større behov for å gjøre formelt rede for læringsmål, arbeidsmåter og terminologi. Men det har lenge eksistert en frykt for at dette uttrykker et instrumentalistisk og derfor feilaktig læringssyn. En ser heller for seg at formål og arbeidsmåter vokser organisk ut av det lærende fellesskapet. Begge tilnærmingsmåter har verdi, men det tas her for gitt at et kurs skal ha definerte rammer og felles krav til framdrift – som så gjerne kan diskuteres og forbedres av deltakerne!

Kurset *Profiler!* har dels en pragmatisk og dels en utdanningspolitisk begrunnelse:

Stillingene som førstelektor og dosent kan og bør bidra til å opprettholde og fornye profesjonsnærhet i høyere utdanning. Stillingene kan motvirke en pågående *akademisk drift*. Det er et krav om opprykk til førstelektor at kvalifiseringen er dokumentert på nivå med, men også forskjellig fra doktorgraden.

En veiledning fra Universitets-og høgskolerådet legger her vekt på at

> *..det vil styrke en søknad om den har en overbyggende tekst (profileringsdokument) som viser sammenhenger i det utviklingsarbeid og den praksis som framlegges til bedømmelse, en tekst som viser læringshistorie og pedagogisk refleksjon/ståsted. Dette vil kunne fungere som en parallell til kravet om sammenheng mellom ulike arbeider som krav til doktoravhandling.*

Gjennom kurset skal deltakerne primært få et godt grunnlag for å utvikle et slikt profileringsdokument. Sekundært skal kurset gi bidrag til profilering av førstelektorkvalifiseringen som et godt profesjonsorientert alternativ til tradisjonell forskerutdanning.

1.4 Hvordan?

Janus var den romerske gud for portaler, begynnelse og slutt [**W**:Janus (mythology)]. Det dobbelte Janus-hodet kan illustrere samhandlingsmodellen i kurset. Deltakerne arbeider i all hovedsak på eget arbeids- og hjemsted med bruk av nettbaserte ressurser og samhandlingsstøtte, men avbrutt av felles økter ansikt-til-ansikt. Samlingene har den dobbelte funksjonen å se tilbake på, sammenfatte og presentere arbeidet fra foregående "hjemme"-periode og å se framover, initiere og forberede arbeidet for den etterfølgende perioden.

En økt varer i overkant av 2 klokketimer fordelt over skoletimer på 30-40 minutter med korte pauser. Selv om det her vil være mange variasjoner forventes det et arbeid på 10 timer pr klokketime under samling fordelt på forarbeid, selve samlingen og etterarbeid. I tillegg kommer et mer omfattende skrivearbeid med eget profileringsdokument for midtveis- evaluering eller opprykksøknad. Arbeidet blir formelt evaluert gjennom midtveisevaluering og/eller kommisjonsvurdering.

Kursets kjerne og fokus er deltakernes arbeidsprodukter og deres kommentarer og diskusjon med hverandre rundt disse. Det gjelder særlig:

ENTEN (for deltakere på avkortet program)

- Ferdig profileringsdokument med underliggende dokumentasjon

ELLER (for deltakere på full program)

- Statusrapport til midtveisevaluering med underliggende dokumentasjon

Delprodukter:

- eksplisitt (utskrevet) design og redesign av egen kvalifiseringsprosess
- organisering av egen portefølje i minst ett av flere mulige formater (underlagsdokumentasjon)
- design av dokument (situering, disposisjon) og produksjonsprosess for eget profileringsdokument
- eksplisitt organisering og tolkning av egen læringshistorie
- praktisk tekstøvelse i å gå fra deskripsjon til analyse i forhold til element(er) i egen portefølje
- arbeidsnotat formelt rettet til en ledelse i egen utdanningskontekst om strategisk og institusjonell bruk av 1.lektorkvalifisering
- organisere kurs, seminar eller annen organisert tematisering om 1.lektorkvalifisering for kolleger og ledere eget arbeidsmiljø

Tabellen nedenfor gir et veiledende forslag til disponering av tida i klokketimer med skoletimer a 30-40 minutter i.

Samling	Økter	Forarbeid	Samling	Etterarbeid	SUM
1. (10-12/09/07)	2 av 7	10	4 [6]	6	20
2. (28-30/11/07)	1 av 7	6	2 [6]	2	10
3. (04-06/02/08)	1 av 7	6	2 [6]	2	10
4. (05-07/05/08)	1 av 7	6	2 [6]	2	10
5. (27-29/10/08)	1 av 7	8	2 [6]	++	10 ++
6. (02-04/03/09)	2 av 7	16	4 [6]	++	20 ++
Totalt	8 av 42	54	16 / [24]	15 ++	80 ++

Ordningsprinsipp

I akademisk forskning fungerer teori som ordningsprinsipp. Arbeid og fenomener begrunnes og tolkes i forhold til teoriens kategorier.

I utviklingsarbeid er det praksisfeltets aktivitetsstruktur som ordner feltet. Tiltak må føyes og blandes inn i en pågående virksomhet. Analyse bidrar her til å finne og utvikle *mening* i feltets eksisterende og framvoksende praktiske prosesser og resultater. Erfaring og analyse sammenfattes til gode handlingsregler, - som preskriptivt organisert innsikt.

Dette kursets *hvordan* er således definert av praktiske erfaringer med - og prinsipielle betraktninger om - hvordan deltakerne kan få utviklet gode søknader om førstelektor-opprykk. Kursets kjerne og fokus er deltakernes egne arbeidsprodukter og de felles kommentarene til disse.

Materiellet til kurset omfatter digitaliserte tekster i skrift, bilde og animasjon/video med tilhørende samhandlingsarenaer som er laget eller lagt opp av kursledelsen, deltakerne og andre.

Kursets design skal og bidra til utvikling av førstelektorkvalifiseringen generelt og HiO's førstelektorprogram spesielt. Tilgang og bruk av materialet organiseres derfor slik at det gir seg til videre bearbeiding og gjenbruk.

1.5 For hvem?

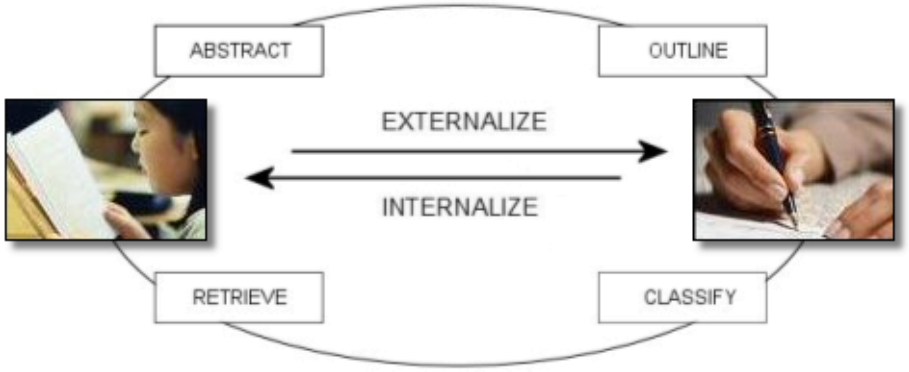
Et læringsforløp har alltid en målgruppe. Men dette kan lett oppfattes lineært og enveis.

Vi vil heller se formalisert læring sirkulært og gjør nytte av forestillingen om intertekstualitet - det at en tekst referer til og bygger på en annen, men fra et sosialt, aktørorientert perspektiv. Se mer om sosiokulturell læringsteori på

http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/soc_cult.html

Det gir et tosidig perspektiv på det å handle og det å skrive:

- den umiddelbare eller direkte *produksjon* og reproduksjon av (ikke-tekstlig) "gjøring" og av tekster
- det individuelle og kollektive *design* av (re)produksjonssirkelen



Figur 2 Tekstsirkelen har hovedpunkter for å *eksternalisere* (skrive, snakke, spille, presentere) og *internalisere* (lese, observere, lytte) og underpunkter som å planlegge (*førskrive*, *kladde*, *storyboard*), sammenfatte, finne, klassifisere mm

Med vekt på en tiltakende tekstliggjøring av samarbeid vil designavgjørelsene særlig gjelde:

- Variasjon i sosial *konfigurasjon*. En kan definere fellesskapets grense som der tettheten i meldingsutvekslingen tynnes merkbart ut - relativt til et sett kjente eller framvoksende arbeidsoppgaver. Med støtte i ulike typer informasjons-teknologier er kravet om at deltakerne er til stede for hverandre på samme tid og samme sted – og vel også i samme omfang - blitt svekket.

- Variasjon i *gjennomskinnelighet* (*transparens*) og den tilhørende *delaktighet* i hverandres tekstlige produkter. Også her bidrar informasjonsteknologi til større fleksibilitet når det gjelder lese- og skrive-rettigheter i forhold til tekstsamlingene.

En målgruppe er tenkt eller *hypotetisk*. I tankene ser en for seg en gitt type studenter eller elever, en utdanningsinstitusjon eller et marked. Den kan også være praktisk og *aktuell*. Målgruppa består ikke bare av de som direkte deltar. Elever i grunnskolen kan være indirekte målgruppe for lærerne i en lærerutdanning.

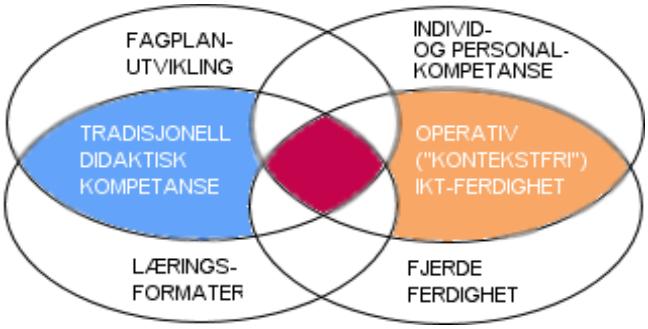
Det burde altså ikke være noen bombe at *dette* kurset er organisert og utformet for deltakere som arbeider i høyere utdanning og som

- er voksne og godt voksne
- har jobb og familieforpliktelser ved siden av studiene eller omvendt
- har sine arbeids- og hjemsteder spredt over hele landet
- har mye og temmelig ensartet pedagogisk erfaring
- har mye og temmelig ulik faglig erfaring
- har datamaskin med Internettforbindelse, men varierende erfaring med digitale læringsformer

.. men at det også har en "usynlig" målgruppe i de kolleger og studenter som deltakerne har eller får å gjøre med.

1.6 Fagdidaktisk utviklingsarbeid

En modell framhever noen trekk ved et fenomen på bekostning av andre. I denne modellen for fagdidaktisk utviklingsarbeid er det lagt vekt på samspillet mellom flere elementer.



Det gjelder

- **Fagplanutvikling** (*Curriculum Development*) der en bestemmer og begrunner hva som skal læres.
- **Læringsformater** der en bestemmer og begrunner hvordan det skal læres
- **Den fjerde ferdighet** (digital kompetanse, digital dannelse) som gjelder det økende innslaget av digitale medier (i betydningen informasjonsbærere), digitale verktøy (programvarer for produksjon, lagring, gjenfinning, spredning, presentasjon og samhandling) og digitale produkter (innhold, dokumenter og samlinger)
- **Individ- og personalkompetanse** der en fokuserer på status og endring når det gjelder evne og bidrag på de tre foregående områder som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, samarbeidende grupper og et helt kollegiums virksomhet - derunder deres virksomhetsstruktur (organisering, organisasjonskultur).

Alle momentene står i forhold til hverandre som når en ikke kan drive fagplanutvikling (hva? hvorfor?) uten samtidig å avklare hvilke læringsformater en vil anvende (hvordan?). Det kan heller ikke skje uten å ta i betraktning de enkeltpersonene og de sosiale systemene som skal drive fram utviklingsarbeidet og - ikke minst - realisere dets intensjoner i praksis. Som et nytt element kommer "den fjerde ferdighet" som i økende grad gjennomsyrer fagenes form og innhold, læringsformatenes form og innhold og som er nødvendige forutsetninger for at utdanningsmiljøet kan opptre velorganisert og inneha stor evne til leveranse og respons overfor de studerende.

Modellen kommer i særlig grad til anvendelse der en arbeider med en blanding av eldre og nyere læringsformater (*blended learning*) og der en utvikler tverrinstitusjonelle og tverrnasjonale utdanningstilbud.

1.7 Nettstedet

Dette nettstedet er laget for kurset **Profiler!** som inngår i den obligatoriske delen av førstelektorprogrammet ved Høgskolen i Oslo. Deltakerne arbeider i hovedsak hos seg selv. Det arrangeres også noen fysiske samlinger. Nettstedet har derfor to typer funksjoner for hhv presentasjon og interaksjon.



Presentasjon

Presentasjonsdelen brukes for å formidle stoff til deltakerne mellom og under samlingene. Presentasjonene er i hovedsak lagt til innførslene 1.-6. periode i venstremenyen. Presentasjonsstoffet vil I mange tilfelle også

inneholde oppgaver med tilhørende lenker til interaksjonsdelene.

Interaksjon

Interaksjonsdelen samordner deltakernes bidrag og samarbeid mellom samlingene. Bidragene her blir lagt til grunn for viktige deler av arbeidet under samlingene.

Førstelektorprogrammet ved Høgskolen i Oslo sikter mot å styrke deltakernes kompetanse med vekt på utviklingsdelen i FoU. Programmet er i seg selv et utviklingsprosjekt. Det gjelder også dette kurset. Erfaringene med utvikling og gjennomføring er derfor gjenstand for følgeforskning og analyse.

1.8 Internasjonalisering

Høgskolen i Oslo vektlegger det globale som ytre og indre fenomen. Med det første menes at institusjonen orienterer seg mot og deltar i utenlandske utdannings- og FoU-miljøer. Med det andre menes at globaliseringstendensene reflekteres inn i egen institusjon slik at det får konsekvenser for tematikk og vinkling, rekruttering av lærere og studenter, kultur og språkbruk i det løpende arbeidet.

Kursmateriell, design og nettsted vil gradvis tilpasses slike former for internasjonalisering.

DEL 2 Om 1. periode

2.1 Formål 1. samling

Formålet med den første perioden i Profiler!-kurset er å

1. bli sosialt, organisatorisk og teknisk operative som kursdeltakere
2. starte det langvarige "med- og motspillet" mellom
    - forskrift, retningslinje og intensjon for førstelektorkvalifisering
    - egen forhistorie, forforståelse og framtidsplan
3. skissere det foregående inn i større fagligpolitiske og kunnskapsteoretiske rammer
4. få i gang et praktisk fungerende system for dokumentasjonsutvikling med loggføring, systematisk grunnlagsdokumentasjon og trinnvis utvikling av profileringsdokument

2.2 Forarbeid 1. samling

---

1. Se gjennom nettstedet for kurset Profiler! Dersom du ikke allerede har gjort det, kan gå til adressen ttp://www.1lektor.no/~1lektor/profile/db/ Du kan få en "guidet tur" ved å klikke her.
2. Studer design ("opplegget") for kurset Profiler! Du finner en beskrivelse av dette ved å velge innførselen KURSDESIGN i venstremenyen på kursets nettsted.
3. For at deltakerne skal bli bedre kjent med hverandre - og prøvd seg på de datatekniske løsningene til dette kurset - ber vi hver enkelt lage en kursintern personlig presentasjon med bilde. For å gjøre det må du først logge inn med brukernavn og passord. Dersom du støter på problemer kan du ringe eller eller sende epost til kursholderne Vibeke Bjarnø eller Helge Høivik.



4. Nettstedet har lenker til noen sentrale dokumenter. Du finner dem via venstremenyen ved å klikke [Skrifter] og dernest velge hva du vil se. Du får da en oversikt over de aktuelle skriftene og kan velge hvilket du vil lese. Som forberedelse til 1. samling ber vi deg lese disse sentrale dokumentene og noter deg alle uklarheter. Se vedlegg 1-5.
5. Et læringsformat som vi vil prøve å utvikle i dette kurset baserer seg på at kursdeltakere ser gjennom og kommentere tekst og video o.l. før en forelesning.

   Deltakernes bidrag legges så til grunn for selve forelesningen.

    a. Les gjennom og skriv inn spørsmål/kommentarer til artikkelen om Bourdieus sosiolog Bourdieu
    b. Se gjennom og kommentar/still spørsmål til videoopptak 1-5 med Tord Høivik.

2.3 Føringer

Struktur og prosess rundt utvikling av stillingstypene i høyere utdanning må forstås i kontekst. De er uttrykk for spenninger mellom

- **globale systemtrekk**
    - høyere utdanning og FoU som organisert kreativ produktivkraft med massekarakter
    - globalisering & digitalisering av symbolarbeidet som omfatter utdanning og FoU
- **politiske og kulturelle føringer**
    - globalt som det Humboldske universitetsideal for vitenskapelighet og utdanning av politiske og kulturelle eliter opp mot kravene om kostnadskontroll og effektivisering av høyere utdanning for mer enn 30% av ungdomskullene. [**W**:Wilhelm von Humboldt]
    - nasjonalt som politisk definert *formell likestillingen* og en historisk og kulturelt definert *reell forskjell* i nivå og anseelse mellom institusjons- og stillingstyper.
- **utdanning som sosialt felt** med økende intern konkurranse med preg av mellommenneskelig og tverrinstitusjonell strid om posisjon, rammebetingelser og *maksimal meritt*.

..Mange høyskoler går med ambisjoner om å bli universitet. Noen tegner et merkelig framtidsbilde med 30 universiteter. Vi vet i dag at universitetsstatus er det strategiske målet for flere av høyskolene, og at dette støttes av regionale myndigheter. Men målsettingen i Soria Moria-erklæringen om å styrke det regionale universitets- og høyskolesystemet behøver ikke innebære etablering av flere universiteter. Det vil være et paradoks dersom jakten på universitetsstatus innebærer at fokus dreies vekk fra grunnutdanningene og over til utdanninger av høyere grad - og forskerutdanning. Det kan gjøre fagtilbudet mer sårbart for svingninger i søkning, slik at så vel rekruttering som finansiering blir vanskelig..

Statsråd Øystein Djupedal: *Høyere utdanning og studentene.*
Innlegg på Studentenes Landsforbund 23.03.06.
-

2.4 Utviklingsarbeid: U-en i FoU

Akademisk disipliner skaper orden ved å jamføre prosjekter, dokumentasjon, initiativer osv. til teoretiske modeller. De bruker teori som ordningskriterium.

PROFESJONS-RETTET F&U	NÆR	FJERN
DELTAKER	reflekterende praksis aksjonsforskning	administrasjon & ledelse
TILSKUER	følgeforskning etnografiske metoder	distanseforskning surveys, litteraturstudier

Teori er uinteressant for profesjonsutøvere. Som utøvere prøver de ikke primært å forstå verden som sådan, men å betjene sine brukere. Profesjonelt arbeid krever umiddelbar relevans: teori-i-handling. Orden skapes av handlingsfeltets struktur og løpende krav.

Vi vil her skjelne mellom

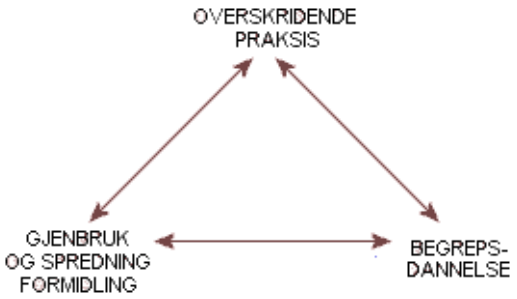
- de intensjoner, verdier, målsettinger og holdninger som profesjonen og profesjonsutøveren framhever som symboler på sin identitet og væremåte

- de tilbakevendende aktivitetene som utøves av og forbinder profesjonsutøvere, deres institusjoner og profesjonens brukere/klienter samt de aktivitetsstrukturene dette inngår i, - dvs. systmene, prosedyrene, standardene, reglene og retningslinjene for profesjonsutøvelsen

Det første gjelder profesjonens selvforståelse [**W**:doxa **W**:ideology]. Det andre gjelder profesjonens væremåte,- dens handlingsstrukturer [**W**:field **W**:habitus]. Utviklingsarbeid handler særlig om endringer og forbedringer av det siste,- ikke det første.

Det retter seg *primært* mot å endre handlinger,- ikke holdninger:

- Utviklingsarbeidets *metoder* er systematiske tiltak for endring av aktiviteter og aktivitetsstrukturer.
- Utviklingsarbeidets kvalitet og nivå måles i forhold til de observerbare resultatene på handlingsplanet.



Figur 3 Utviklingsarbeid som vitenskapelig sjanger

Dette kan inngå i en større vitenskapelig kontekst. Vi illustrerer det i Figur 3 med en modell der det legges vekt på indre og ikke-lineære sammenhenger mellom

- overskridende praksis
- begrepsdannelse og analyse
- gjenbruk, spredning (diffusjon) og formidling i flere former/formater

Ny praksis kan her funger som tentative svar på problemstillinger i feltet. De er praktiske svar på faktiske spørsmål.

Det er særlig når tiltak, erfaringer og ny begrepsdannelse bidrar til observerbar forbedring av praksis at arbeidet kan sies å være *vellykke*t.

Det kan også være *vitenskapelig* når det gjøres med systematikk og formidlingsformer som hviler på en eksplisitt formulert kunnskapsforståelse, - en forståelse som i sin tur nettopp har forbedret praksis som mål. Da må resultatene også være gjenstand for

systematisk tvil. Det praktiske utviklingsarbeidet og dets resultater gjøres til gjenstand for det kritiske blikk og for nye kritiske spørsmål.

Et av de klassiske idealene i doktorgradsutdanning er at en skal bevege seg fram til - og delta på - *forskningsfronten*. Her kan det være merkbar avstand mellom teori og forskningspraksis. I begrepet om *overskridende praksis* er det ikke forskningens front, men den praktiske faktisitet en særlig må identifisere og overkomme. I det ligger også et krav om bevisst og begrunnet *avgrensning* (*closure*) når det gjelder teoritilfang og praktiske mål.

Praktisk resultat, arbeidsinnsats eller skriftlig omtale?

Modellen ovenfor gir grunnlag for å stille noen spørsmål til regler (forskrifter og veiledninger) og praksis i evaluering av søknader om opprykk til førstelektor. Hva er det i førstelektorkvalifisering som skal være *på nivå med* og samtidig *ikke-akademiserende forskjellig fra* doktorgradskvalifiseringen? Er det:

- Kvaliteten på de praktiske *resultatene* en oppnår?
- Kvaliteten på *arbeidsinnsatsen* som er lagt ned for å oppnå dem?
    - i så fall: Er innsatsen på nivå med doktorgradskvalifisering hvis en ikke oppnår særlige med resultater? Hvordan vurderer en da om et arbeid er på høyt nok nivå?
- Kvaliteten av den *nedtegnede analytiske beskrivelsen* (refleksjonen) over det foregående?
    - I så fall: Hvordan skiller en slik tekst seg fra doktorgradsavhandlingen?
- Eller er det summen av alle tre?
    - I så fall: Må arbeidet være på nivå med doktorgrad langs alle tre dimensjoner? Er ikke det et mer omfattende krav enn til doktorgrad? Dersom kravet til skriftlig framstilling ikke må være på nivå med doktorgrad, - er det da rimelig å kreve at det skal være på nivå med mastergrad?

KUNNSKAPSBASERT PRAKSIS

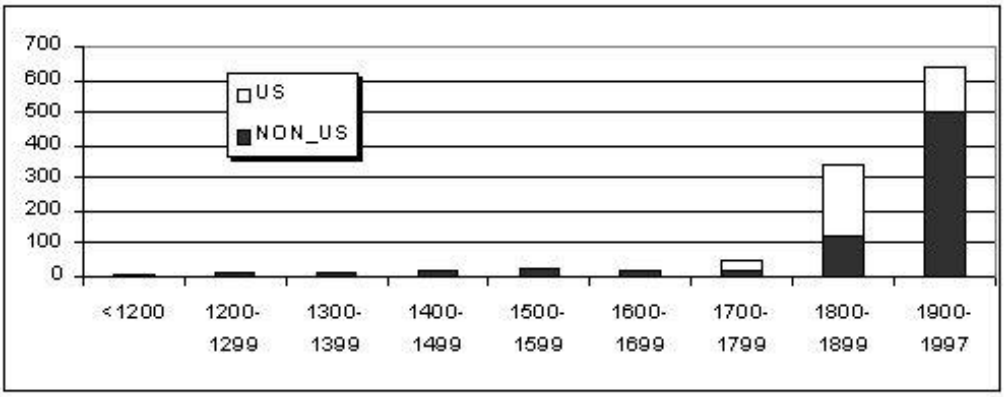
> ***Senter for kunnskapsbasert praksis*** (ved Høgskolen i Bergen) *skal være en spydspiss i høgskolens strategiske satsing innenfor helse- og sosialområdet. Vi fokuserer på de kunnskapsutfordringene vi står overfor og ønsker å være en brobygger mellom praksisfelt og høgskole.*
>
> *Formålet med KBP er å styrke beslutningsgrunnlaget til de som arbeider i disse sektorene, gjennom at de baserer sin praksis på best tilgjengelig kunnskap. På den måten bedres også kvaliteten på de tjenester som tilbys innen disse sektorene.*
>
> *Kunnskapsbasert praksis er å nytte ulike kunnskapskilder for å kunne inneha et best mulig beslutningsgrunnlag. Disse kunnskapskildene er: Relevant og oppdatert forskningskunnskap, klinisk erfaringskunnskap og pasientenes/brukernes preferanser og ressurser, i en gitt kontekst.*
>
> Se http://www.hib.no/senter/kunnskapsbasert/om/

2.5 Institusjoner

Førstelektorstillingen må sees i lys av føringer og spenninger i det akademiske systemet. Her ser vi på veksten i antall institusjoner.

Grafen i Figur 4 er beregnet ut fra årsopplysninger for hvert enkelt land i *The World of*

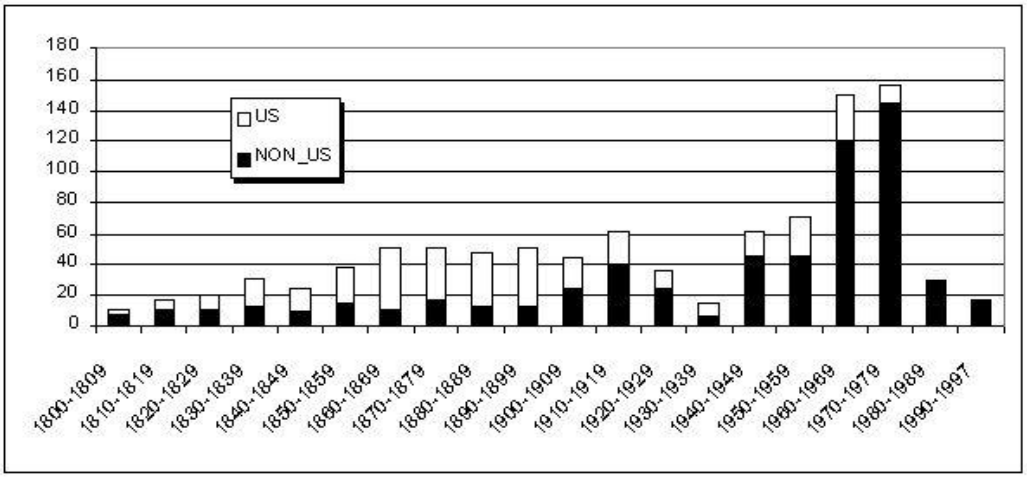
Learning 1997. Den viser etablering av høyere læringsinstitusjoner for hvert hundreår i perioden 1200-1900 fordelt på institusjoner i USA og resten av verden.



Figur 4 Institusjonsvekst i høyere utdanning 1200-2000
World of Learning, Europa Publication Ltd, London, 1996

Fram til industrialiseringen fantes det kun et lite antall læreanstalter med orientering mot religion, medisin, jus og filosofi. Med industrialiseringen skjer det en markant vekst. USA er først ute med en særskilt utvikling av *community colleges*,- gjerne orientert mot jordbruksteknikk i det 19. århundre.

I det 20. århundre skjedde tilveksten særlig utenfor USA.



Figur 5 Vekst i utdanningsinstitusjoner 18000-2000

I det 20. århundre skjedde tilveksten særlig utenfor USA. Går en nærmere inn på den industrielle epoken, finner vi at det var en jevn etableringstakt når det gjelder antall universiteter og *polytehcnics* fra 1850.

Rytmen i dette ble avbrutt av depresjonstida rundt 1930. Deretter skjedde det en markant økning i antall nyetableringer i perioden 1960-1980. Etter 1980 skjer det bare en viss nyetablering og det i hovedsak utenfor USA og Europa.

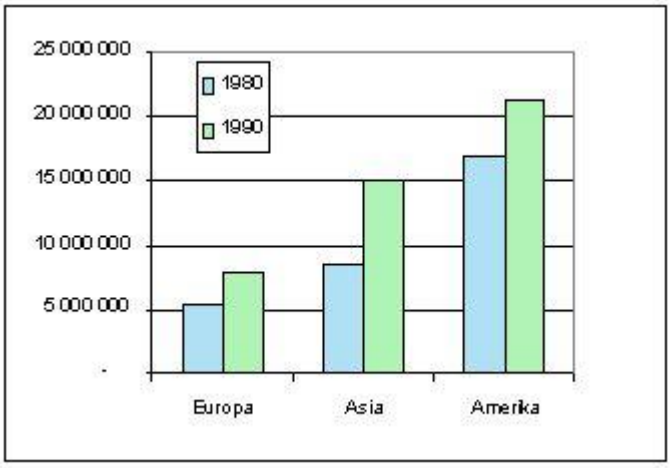
Selv om antall nyetableringer går ned på slutten av det 20. århundre, fortsetter studentveksten.

2.6 Studenter

Førstelektorstillingen må sees i lys av føringer og spenninger i det akademiske systemet. Her ser vi på veksten i antall studenter.

Om en studerer tilveksten i antall institusjoner, kan det synes som om det akademiske feltet stagnerer tallmessig etter 1980. Men veksten var fortsatt sterk også i tiåret 1980-1990, men nå som en økning i antall studenter ved de allerede eksisterende lærestedene.

Illustrasjonen til høyre viser tilvekst i studentbefolkningene i de tre viktigste verdensdelene Europa, Asia og Amerika. Det er særlig Asia som dominerer. For hver 4. student i 1980 var det komme til 3 nye i 1990.



Figur 6 Tilvekst studenter 1980-90

Tabell over studentbefolkningen for et større antall utvalgte og dominerende land (se nettstedet) viser en global tilvekst i den akademiske befolkningen var på ca 38% i perioden. Enkelte land hadde negativ tilvekst som følge av økonomisk og politiske kriser. Det gjelder Sovjetsamveldet (Azerbaijan, Tsjekkoslovakia, Den russiske føderasjon og Polen) og enkeltland som Egypt, Ekuador og (tidligere) Jugoslavia. Holder vi dette utenfor, var tilveksten på omlag 42 %.

Om en holder seg strengt til land der engelsk er offisielt språk (og ofte undervisningsspråk), er det over 25 millioner engelsktalende studenter. I flere artikler om globalisering anslår tidsskriftet The Economist at 1/4 av klodens beboere snakker engelsk.

	1980	1990	vekst i %
Finland	123165	165714	34,5
Norge	79117	142521	80,1
Danmark	106241	142968	34,6
Sverige	171356	192596	12,4
Island	3633	5225	43,8
TOTALT	485492	651014	34,1

Studentveksten i Skandinavia reflekterer det normale mønsteret i Europa med en økning på omlag 1/3. Men det er store nasjonale forskjeller. Sverige hadde en tilvekst på bare litt over 10 % og Island lå også noe over snittet, men da med en beskjeden studentbefolkning. Den markert største økningen finner vi i Norge med en tilvekst på 80 % fra omlag 80.000 til omlag 140.000 studenter knyttet til utbyggingen av høgskolesystemet.

Språklig sett har Skandinavia tyngepunkt i de nordiske "dialektene". Dette utgjorde i 1990 en studentbefolkning på nær 470.000 studenter.

2.7 Regler

Her er en sammenfatning av formelle regler for førstelektorkvalifisering med utgangspunkt i departementets forskrift, Universitets- og høgskolerådets veiledning og krav til utviklingsprosjekt ved Høgskolen i Oslo. Se også vedlegg 1 og 2.

Kunnskapsdepartementet

Med hjemmel i lov 1. april 2005 nr 15 om universiteter og høyskoler fastsatte Kunnskapsdepartementet nye forskrifter for opprykk til 1.lektorstilling med virkning fra og med 9. februar 2006.

Den tidligere listen med 7 punkter er sammenfattet slik at *Kriterier for ansettelse i stilling som førstelektor* (Paragraf 1-5) nå lyder:

ENTEN

Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for doktorgradsavhandling.

ELLER

Dokumentert omfattende kunstnerisk utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling

OG

Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt.

OG

Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning.

En kan kanskje stille spørsmålstegn ved om de to siste punktene representerer ett eller to kriterier. Uansett kommer det godt fram at undervisningsvirksomhet skal tillegges stor vekt. I kommentarer til Forskriften skriver da også departementet:

> *For stillingen som førstelektor har vi formulert ett samlet hovedkriterium i stedet for som tidligere flere ulike kriterier. Relateringen til doktorgradsavhandling innebærer ikke en akademisering av stillingen, men angir arbeidsmengde og nivå på arbeid som skal ligge til grunn for tilsetting i slik stilling.... Det skal legges stor vekt på pedagogiske kvalifikasjoner ved tilsetting i stilling som førstelektor.*

Universitets- og høgskolerådet

Den 15.12.2006 fastsatte Universitets- og høgskolerådet nye veiledende retningslinjer for vurdering av søknad om opprykk til førstelektor etter kompetanse.

I forhold til tidligere bør vurderingskommisjonene ta mer eksplisitt hensyn til at kravet til førstelektorkvalifiseringen i omfang og nivå skal være på linje med kravet til den som tilsettes som førsteamanuensis (doktorgrad eller tilsvarende). *Samtidig* skal kvalifisering og kriterier ikke innebære akademisering.

Dokumentert reflekterende praksis

I større grad skal fokus rettes mot dokumentert og reflektert praksis – mot *utøverkunnskap*. Det omfatter den praktiske ferdighet selv og innsikt i dens betingelser, begrunnelser og betydning. Men dokumentert yrkespraksis er i seg selv ikke meritterende slik at det som normalt følger med i en stilling ikke kan legges til grunn.

Metodisk og analytisk evne

Det stilles krav til analytisk nivå og dokumentasjon av metode knyttet til de utviklingsarbeider som legges fram til vurdering. Arbeid som legges fram for vurdering må også kunne vise til at ny kunnskap og/eller ny praksis er utviklet.

Betydning: Tyngde & kobling

De utviklingsarbeider som framlegges for dokumentasjon må kunne vise til tyngde og betydning innenfor sitt fag-, yrkes- eller profesjonsområde. Dette vil innebære god kobling mot praksisfelt, faglige nettverk og tilrettelegging for erfaringsdeling.

Tradisjonelle og nye dokumentasjonsformer

Utvikling, begrunnelse og erfaring med nye former for dokumentasjon bør kunne være meritterende i denne sammenhengen.

Spesielt kvalifisert i pedagogisk virke

I vurdering av søknader skal det legges vekt på *spesielle* kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet. Dette kan f.eks. gjelde fagdidaktisk utvikling ved at en kan vise til et særegent bidrag når det gjelder hva som bør læres, hvorfor det bør læres og hvordan det bør læres på et gitt fagområde, det kan gjelde forbedret teori og praksis i veiledning, utvikling av læringsressurser, kreativ bruk av IKT for læringsformål, utvikling av nye og lærerike relasjoner til praksisfeltet osv.

Profileringsdokument

Nytt i forhold til tidligere er at veiledningen understreker betydningen av at det legges fram en god overbyggende tekst,- et profileringsdokument. Det bør sammenfatte søknadsgrunnlaget og vise den kompetanseoppbyggingen som legges fram for bedømmelse. Dokumentet bør også drøfte pedagogisk refleksjon/ståsted, sammenfatte læringshistorien fram til dette og hvordan egne utviklingsarbeider inngår.

Høgskolen i Oslo

Høgskolen i Oslo har formulert noen nøkkelpunkter for at et utviklingsprosjekt skal regnes som fullverdig FoU-tiltak. Arbeidet skal ha

- Systematikk
- faglig kvalitet [**W**:quality]
- faglig relevans [W:relevance]
- prosjektbeskrivelse med
    - målsetting
    - metodikk [**W**:methodolgy, **W**:scientific method]
    - framdrift
    - dokumentasjon [**W**:documentation]
- resultater som tilgjengeliggjøres

2.8 Sjanger & kompetanse

På ulike virksomhetsområder spilles det ut ulike ferdigheter - nærmest per definisjon. At to sosiale praksiser er ulike må jo innebære at det en gjør og det en må kunne for å gjøre det også er forskjellig.

> *Hos Ultra har vi høy matkompetanse. Vi har kokker, butikkslaktere, bakere og andre dyktige medarbeidere som ønsker å dele sin kunnskap med deg.*

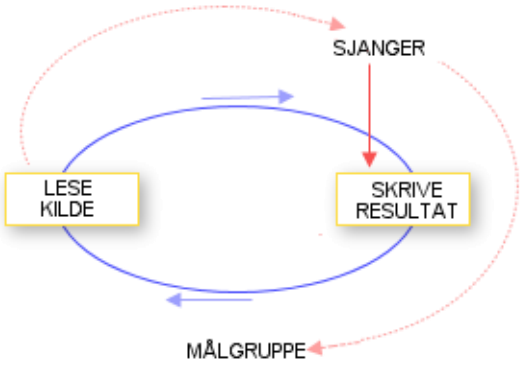
CCVest Magasin, vår 2007

Det er her et problem når førstelektorkvalifiseringen skal være ulik doktorgradsarbeidet og likevel være på *samme nivå*. Mer enn det: kvalifiseringen til 1.lektor skal ikke virke *akademiserende*. Spørsmålet er altså om utdanning for stillingene som 1.lektor og 1.amanuensis også er utdanning til ulike typer virksomheter. Eller skal de i hovedsak skal utføre samme type arbeid? Et uttrykk for dette gjelder om hva og hvordan en bør *skrive*. Men skriving skjer jo ikke i isolasjon. En leser for å skrive og skriver jo for at noen (andre) skal lese. Siden de begge er engasjert i symbolorientert arbeid, kan spørsmålet reformuleres:

Arbeider doktorgrad- og 1.lektor-stipendiat i samme eller ulik sjanger?

Sjangerforståelsen må altså knyttes til den *tekstsirkelen* som går mellom det å lese fra et kildetilfang og det å skrive for en målgruppe.

Om en stiller krav til 1.lektorkvalifiseringen at den skal plassere seg i forhold til de samme typer tekstlige kilder som doktorgradsarbeidet; om det en skriver skal forfattes i samme sjanger og om de en skriver for i tillegg er samme målgruppe som for den vitenskapelige artikkelen, gir det liten mening å snakke om to typer virksomhetsområder og to typer kompetanser.



På den annen side kan en tenke seg andre sirkler eller tilbakemeldingsløkker der tekstlige (og andre) kilder i sin hovedtyngde er annerledes enn for doktorgrad og der målgruppene også er annerledes. Da må skrivingen og skrivingens resultat også bli annerledes.

I tillegg til skriving, produseres det andre typer produkter og intervensjoner. Ved å tøye litt på begrepet om sjanger, kan en gjøre tilsvarende beskrivelse og analyse av aktivitetstyper. Det gjelder om en ser på forskningsprosessen (ikke resultatskrivingen) og utviklingsarbeid som to ulike aktiviteter som begge kan være vitenskapelige. Det betyr ikke at de nødvendigvis er det. Vi må altså ha et begrep der en kan bedrive både forskning og utvikling der ingen av aktivitetene nødvendigvis er *vitenskapelige*, men der begge også kan være det. Men i universitetets dagligtale er jo forskning og vitenskapelighet å forstå som ekte synonymer.

De bør sees som kvasi-synonymer. Deler av forskningen er vitenskapelig i den betydning at den faktisk skaper ny viten, mens andre deler ikke er det. Omvendt vil noe vitenskap

ha forskningskarakter, mens det å frambringe ny viten også kan skje uten forskning.

2.9 Veiledning

I førstelektorkvalifisering kan en skille mellom helheten og hvert enkelt utviklingsprosjekt og andre tiltak. På begge aktivitetsnivåer vil deltakerne

- **planlegge** - dvs. å utvikle og justere profil samt formulere, avgrense og justere tema og tilnærmingsmåte og relatere dette til annen relevant FoU og formidling av denne
- **gjennomføre** - dvs. å arbeide med å fylle profilen for egen kvalifisering ved å initiere og delta i/lede pedagogisk utviklingsarbeid og/eller utviklingsprosjekt i praksisfeltet. Annen FoU kan også inngå i grunnlaget for søknad om kompetanseopprykk.
- **dokumentere** - dvs. å utvikle en etterprøvbar framstilling av delene og helheten i egen kvalifisering, noe som omfatter beskrivelse og tolkning av gjennomføring og resultat av eget utviklingsprosjekt og annen FoU.

Førstelektorprogrammet skal støtte deltakerne i dette. Men programmet er også et utviklingsarbeid i seg selv. Det formes underveis, og bærer preg av å være i endring, være "uferdig" og i utvikling. De egne prosjekter og ens egen kvalifisering kan da forstås som elementer i et *metaprosjekt* som også kan beskrives og tolkes.

Det er i lys av dette at veiledning av stipendiatene også må finne sin form.

Veiledningen dreier seg først og fremst om de resultatene som prosjektet sikter mot, men skal også ta hensyn til helheten i den individuelle kvalifiseringen til førstelektor.

Ettersom prosjektene i førstelektorprogrammet er rettet både mot endringsprosesser i miljøet og dokumentasjon av disse, må veiledningen rettes inn mot det samme. Den vil derfor omfatte vurdering og samtaler om skriftlige produkter. Her er forholdet mellom det helhetlige i kvalifiseringsarbeidet og enkeltprosjekter og andre arbeider gitt et tekstlig uttrykk i forholdet mellom profileringsdokument og underliggende dokumentasjon.

Her kan det være nyttig å skille mellom det overordnede strategiske nivået og det løpende og detaljerte taktiske nivået:

> *..strategy and tactics are alike in they both operate in space and time. However, unlike strategy, which inherently creates its own autonomous space, "a tactic is a calculated action determined by the absence of a proper locus. … The space of a tactic is the space of the other* [**W**:tactic (method)] [**W**:strategy]

Operativt og kognitivt kan veiledning referere seg til det strategiske nivået der en ser for seg at det skapes et *autonomt rom*. En utvikler en helhetlig plan og søker å gjennomføre den. Men det kan argumenteres for at framdrift i et utviklingsarbeid i særlig grad skjer gjennom en rekke "taktiske" disposisjoner i forhold til det omskiftelige, interesseladede og komplekse i "livsverden". En metodelære som tar hensyn til dette omtales ofte som *grounded theory*. [**W**:grounded theory (Glaser)][**W**:grounded theory (Strauss)]

For å kunne forstå og forholde seg til det taktiske eller "realiserende" nivået i dybden, må en være tilstede der og da. Det gjelder også veileder.

Veiledning skjer da på det taktiske nivå eller i overgangssonen mellom taktikk og strategi. Det kan omfatte hjelp til igangsetting, deltakelse i og oppsummering av endringsprosesser og skiller seg således fra tradisjonell doktorgradsveiledning.

2.10 Prosjektorganisering

Et prosjekt er en tidsavgrenset kollektiv virksomhet med en spesifikk og unik (ikke rutinemessig) målsetting. Den siste særegenheten gjør at et prosjekt gjerne har mer usikkerhet knyttet til seg enn mer rutiniserte og faste oppgaver [**W**:project].

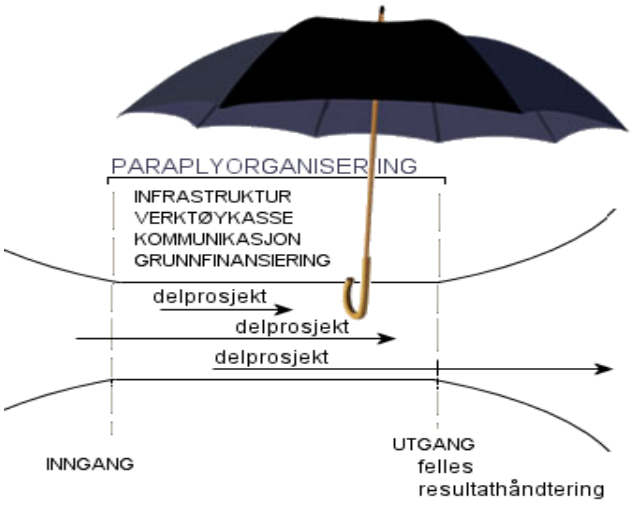
Utviklingsarbeider er ofte organisert som prosjekter siden de per definisjon skal frambringe noe nytt.

For at utviklingsarbeider skal være vitenskapelige eller bidra til vitenskapelighet, er det behov for at erfaring og innsikt akkumuleres over tid. En står altså gjerne overfor en dobbelt bestemmelse: På den ene siden er utviklingsarbeidene organisert for nyskapning og har ofte prosjektkarakter. Men for å skape ny viten og varige endringer, må de mange utviklingsarbeidene og prosjektene relateres til hverandre - enten ved at de bygger på og understøtter, supplerer eller er kontradiktoriske til hverandre. En trenger da å kombinere særegenhet og fleksibilitet i hvert enkelt prosjekt med langsiktighet innen mer stabile rammeverk. I praksisnær FoU vil det være aktivitetsstrukturen praksisfeltet selv som representerer en slik ramme.

I en tilpasset modell som tar hensyn til dette kan en gjøre et skille mellom en serie delprosjekter som alle har en intern organisering i tråd med klassisk modelltenkning. Men de organiseres også sammen under en "paraply" som skal bidra til synergieffekter, men som selv ikke har den samme klassiske prosjektkarakteren.

"Paraplyen" kan f.eks. være et tematisk arbeidsfellesskap, et faglig nettverk, et program (som førstelektorprogrammet) et "verdiverksted" e.l.

Det er innrettet på å sikre fellesressurser og sammenheng mellom delprosjektene. En kan - som vist i illustrasjonen - da tenke seg at "paraplyen" utgjøres av felles infrastruktur og felles (digitale) verktøy, rutiner for intern kommunikasjon og en grunnfinansiering eller overhead. På denne måten tar en i vare prosjektformens tydelighet, målbarhet og tidsbegrensning innen en videre og forankret nettverksorganisering.



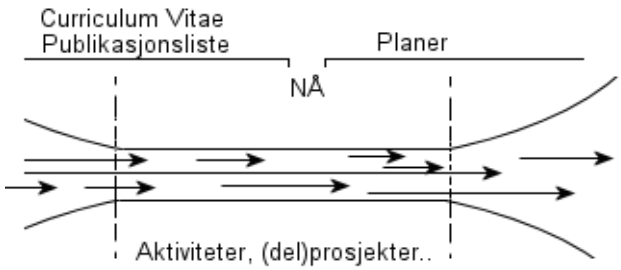
Eget kvalifiseringsarbeid: Fortid & framtid

Det å kvalifisere seg til førstelektor kan (men trenger ikke!) sees som et slikt samspill mellom et overordnet rammeverk og en rekke gjensidig relaterte delprosjekter og andre tiltak.

Rammeverket er gitt av kvalifiseringsprosessen som helhet, deltakelse i formelt kvalifiseringsprogram osv. Delprosjektene er gitt som et eller flere utviklingsprosjekter, formidlingsarbeider, kursprogram osv.

Et slikt perspektiv er lagt til grunn for kurset Profiler! Vi betrakter da helheten i og betingelsene for den enkeltes kvalifisering som rammeverk. Det vil normalt gjelde relevante faglige aktiviteter - både de en allerede har lagt bak seg og de en planlegger og engasjerer seg i fram til søknad.

Dette vil ofte være pedagogiske og FoU-relaterte virksomheter den enkelte har vært engasjert i *etter* formell kvalifisering til lektorat. Men det kan også gjelde tidligere virksomheter som har bidratt til å utvikle den kompetanse som en vil legge til grunn for søknad om opprykk til førstestilling. I tillegg betyr jo utviklingsprosjekt(er), formidling osv. som en selv setter i verk som førstelektorstipendiat mye. Deltakerne har altså en fortid og en framtid de må forholde seg til og tematisere - fortida som beskrivelse og tolkning og framtida som intensjon, plan og initiativ.



Figur 7 Fortid – nåtid - framtid

2.11 Den 4. ferdighet

Industrisamfunnets *tre allmenne ferdigheter* er lese, skrive og regne. Med innføringen av IKT, er dette utvidet med en fjerde. Den innebærer å kunne utøve de tre ferdighetene og noen nye - som å finne igjen informasjon, gjennomføre transaksjoner, generere data og samarbeide med bruk av denne teknologien.

Didaktisk og administrativ bruk av IKT er dagligdags forteelse i høyere utdanning for lærere, studenter, administrasjon og støttefunksjoner som bibliotek/ læringssenter. På mange profesjonsområder er også teknologibruk for faglige formål tema i seg selv.

IKT kan bidra vesentlig til betingelsene for arbeidet med å kvalifisere seg til 1.lektor og - ikke minst - kunne dokumentere en slik kvalifikasjon.

> *I de aller fleste profesjoner blir arbeidsformene forandret av ny teknologi: Læringsteknologi i skolen, elektroniske journaler i sykehusene, designverktøy i ingeniør- og formingsfag, vevteknologi i mediafagene og administrative datasystemer i organisasjonsfagene. Digitaliseringen av arbeidskrevende rutiner fører til at større deler av virksomheten får prosjekt- eller utviklingskarakter. Prosjektutvikling og prosjektledelse blir en del av hverdagen.*
>
> FoU-strategi for Høgskolen i Oslo 2001-2005

Gjennomføring - digital mappe - refleksjon

I dette kurset settes den fjerde ferdighet på dagsorden knyttet til

- Gjennomføringen av kurset i blandingsmodus.
- Utvikling av egen (digital) mappe.
- Å beskrive/dokumentere dette egne grepet om den fjerde ferdighet.

Lag gjerne en plan/skriv logg om egne erfaringer med å samarbeide med andre via nettet samt det å utvikle egen digital dokumentasjon.

Web 2.0

Det finnes svært mange verktøy, formater og kommunikasjonsløsninger [eksempler]. De tar utgangspunkt i at Internettet ikke bare er en presentasjonskanal (lesbarhet, Read Only), men også et interaksjonsmiljø (skrivbarhet, Read&Write). PC-en blir et vindu, for ikke å si Window, mot verktøy, dokumenter og kommunikasjonsprosesser på nettet. Å delta i dette kalles gjerne social computing eller Web 2.0. *Social computing* handler om deltakernes online

- Individuelle
  - *identitet* - den egne framstilling eller fortelling om en selv
  - tilstedeværelse
  - *status/omdømme* - de andres framstilling eller fortelling om en selv
- kollektive
  - *relasjoner*
  - *gruppetilhørigheter & -deltakelse*
  - *konversasjoner* og *øvrig interaksjon/utveksling*



Figur 8 Nokia N800 er eksempel på utvikling av PC-en i retning nett & lett. Den bruker operativsystemet Debian Linux og trådløs Internett-forbindelse. En kan utveklse meldinger, lese e-bøker, høre musikk, se film og snakke med andre via VOIP (Voice over IP).

iGoogle

I dette kurset brukes *iGoogle* som eksempel. Vi anbefaler at deltakerne setter seg noe inn i denne løsningen, - også om de i hovedsak vil arbeide på andre plattformer. Et annet alternativ er Microsoft Office Live.

DEL 3 Hjelpetekster

Dette kurset går over 2 år. De er delt i 6 arbeidsperioder med en fysisk samling per periode. Det første studieåret holdes det to samlinger i høstsemesteret og to i vårsemesteret. Det andre studieåret holdes det en samling per semester.



Samlinger

Hver samling går over 3 dager. Hvert av kursene i førstelektorprogrammet disponerer 2-4 klokketimer (= 6-10 skoletimer) under samlingen.

Under samlingene går en nærmere inn på forberedelsesmaterialet og deltakernes bidrag før samlingen. Det blir og brukt noe tid på å forberede arbeidet som følger etter samlingen.

En finner materiale og oppgaver til hver periode og hver samling under den tilhørende innførselen i venstremenyen.

Vær oppmerksom på at materialet på nettstedet ikke er å skrevet etter en lineær logikk eller slik at de enkelte sidene der skal stå for seg selv. De er ikke å regne som lineær og *dekontekstualisert* skrift. Ta dem heller som navigasjonspunkter og inspirasjon for eget arbeid alene og med de andre før og under de fysiske samlingene i kurset.

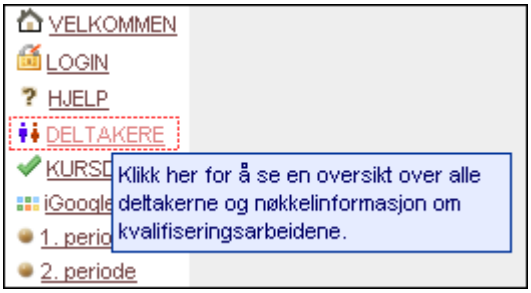
Om du leter etter arbeidets struktur finnes det som de praktisk-teoretiske oppgavene som deltakerne blir bedt om å arbeide med.

En slik inndeling i digitale tekster som *bricolage* [**W**:bricolage]

En må regne omlag 4 timers for- og etterarbeid for hver time samvær under samlingene. Alt innhold på nettstedet er tilgjengelig via menyen helt ytterst til venstre.

Øverst i den menyen ser du

VELKOMMEN
LOGIN
HJELP
DELTAKERE
KURSDESIGN



Figur 9 Skjermtips til menyinnførslene

Ved å klikke på VELKOMMEN kommer du til startsida, ved å klikke LOGIN til login-sida osv. Du får en kort forklaring til hver menyinnførsel ved å holde musepekeren over den.

Har du problemer med å lese fra skjermen? I nettlesere som Internet Explorer og Firefox kan en endre størrelse på skrift eller hele. Prøv tastekombinasjonen [Ctrl+] for å forstørre og [Ctrl-] for å forminske.

Via toppmenyene i de to programmene kan du velge

I Internet Explorer (engelsk versjon 7.0) :

Page - Text size eller
Page - Zoom [Ctrl +]

I Firefox (engelsk versjon 2.0.0.3):

View - Text size [Ctrl +] eller
View - Image zoom [Ctrl .]



Figur 10 Høyreklikk for å åpne nytt vindu

Trykke [F11] i begge programmer for å la nettleseren fylle hele skjermen, noe som gir bedre oversikt over innholdet på dette nettstedet, f.eks. i de tilfellene der du får to "skyvekontroller" til høyre i skjermbildet for å kunne flytte teksten opp og ned.

Det kan i blant være nyttig å høyreklikke på en lenke slik at innholdet åpnes i et nytt vindu eller en ny fane som vist i illustrasjonen over.

Nettstedet består av en åpen og en lukket del. I den lukkede delen finner du bl.a. deltakernes egne bidrag i form av CV, planer, diskusjoner og kommentarer. For å få tilgang til denne delen må du logge deg inn med brukernavn og passord. Velg da denne innførselen i venstremenyen:

LOGIN

Når du har logget deg inn, bekreftes dette enten ved at du ser at teksten VELKOMMEN TIL på hjemmesida forandres til VELKOMMEN TIL <ditt navn> eller ved at du faktisk kommer fram til en av sidene i den lukkede delen av nettstedet.

Dersom du skal logge deg inn på LOGIN-side, men ikke husker brukernavn eller passord, kan du be om å få dette sendt som epost. Du må da oppgi samme epost-adresse som den du er registrert med på nettstedet.

Dersom du har problemer med dette, kan du eventuelt også kontakte en av de kursansvarlige.



Figur 11 Deltakeroversikt

Ved å klikke på DELTAKERE får du en oversikt med bilde og navn på alle kursdeltakere. Du får fram en større versjon av den enkeltes bilde ved å klikke på det.

Ved å klikke en gang til på dette store bildet får du fram en side med presentasjon av denne deltakeren som vist nedenfor.

Siden er delt i 3:

1. navn, bilde, institusjonell tilhørighet, kort omtale og



Figur 12 Deltakerinfo fordelt på 3 paneler

epost/hjemmesidespesielt
2. tilpasset CV
3. deltakerens planer for kvalifiseringsarbeidet

Dette forutsetter naturlig nok at den aktuelle deltakeren har lagt inn informasjon om dette. Du kan redigere CV, planer og presentasjon av deg selv ved å klikke der det står [red] nederst i hvert av disse tre panelene.

Deltakernes bidrag til kurset via dette nettstedet tar særlig to former:

1. **Egenomtale og diskusjoner rundt den:**

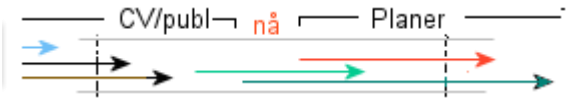
   Den enkelte deltakerens presentasjoner og seg selv, sine tidligere bidrag (tilpasset CV) og planer om nye aktiviteter og spørsmål, tips og andre kommentarer til dette fra de øvrige

2. **Diskusjon/kommentar til videoopptak, dokumenter og termer:**

   Alle deltakernes kommentarer, kritikk og andre typer diskusjonsbidrag til on-line tilgjengelige intervjuer, tekster (dokumenter) og ordliste med definisjoner.

1 Egenomtale

Deltakernes egenomtale er, i tillegg til en kort personlige presentasjon med epostadresse og lenke til egen hjemmeside, konsentrert om "fortid og framtid" som illustrert her



Omtalene er ordnet i tre paneler i deltakerpresentasjonen. Dette gjelder

- Kort personlig presentasjon med navn, arbeidssted, bilde og kort egenomtale
- Allerede utført arbeid av relevans for førstrelektorkvalifisering. Dette registreres som innførsler i et forenklet Curriculum Vitae med tanke på tolkning/analyse for å få fram den enkeltes særegne profil. (Til kategorien "allerede utført arbeid" hører naturlig nok også tidligere publikasjoner, men det blir ikke på samme måte gjort til gjenstand for tolkning i dette kurset)
- Planlagt arbeid i - og i forlengelsen av - førstelektorprogrammet.

Begge typer av innførsler bør kunne bli gjenstand for innspill, tips, diskusjon, tolkningsforslag osv. fra alle deltaker. Formålet med dette er å få fram et godt profileringsdokument med tanke på opprykkssøknad eller en skisse til dette med tanke på midtveisevaluering.

2. Intervjuer, tekster og termer

På nettstedet er det lagt inn noen on-line intervjuer, tekster (dokumenter) og ordlister.

Disse kan kommenteres og diskuteres både som forberedelse til og gjennomføring av samlingene.

Deltakerne på kurset kan legge inn en presentasjon av seg selv. Den framvises i panel 1 i siden med deltakerpresentasjoner. Den omfatter navn, kontaktinformasjon, kort personlig beskrivelse og et bilde (portrett). Her kan du lese om hvordan du legger inn din egenpresentasjon første gang. Du kan senere endre på denne på omtrent samme måte.

NB: For å kunne sende inn et bilde av deg selv, må det først være lagret på dine egen datamaskin. Bruk portrett (stående format, f.eks. bredde=240 pixler og høyde=320 pixler).

Nedenfor kan du se en oppskrift for hvordan du skal gå fram:

1. velger LOGIN i venstremenyen for å logge inn med brukernavn og passord
2. velger DELTAKERE i venstremenyen
3. klikke på eget navn i deltakeroversikten
4. klikke en gang på den store utgaven av det manglende bildet
5. klikke på [red] for å kunne redigere presentasjonen
6. endre beskrivelser og..
7. .. sende inn et bilde av det selv. Det siste krever at bildet allerede er lagret på egen datamaskin og du kan trykke [BROWSE] for å navigere deg fram til det.

I hjelpeteksten på nettstedet finnes det små skjermvideoer som illustrerer framgangsmåten.

DEL 4 Vedlegg

1. Kunnskapsdepartementets Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger
2. Universitets- og høgskolerådets VEILEDENDE RETNINGSLINJER FOR SØKNAD OG VURDERING AV SØKNAD OM OPPRYKK TIL FØRSTELEKTOR ETTER KOMPETANSE
3. Universitets- og høgskolerådets VEILEDNING FOR DEG SOM VIL SØKE OPPRYKK TIL FØRSTELEKTOR
4. Wikipedias Bourdieu

4.1 Kunnskapsdepartementets forskrift

Med hjemmel i lov 1. april 2005 nr 15 om universiteter og høyskoler fastsatte Kunnskapsdepartementet nye forskrifter for opprykk til 1.lektorstilling med virkning fra og med 9. februar 2006. Den tidligere listen med 7 punkter er sammenfattet slik at Kriterier for ansettelse i stilling som førstelektor (Paragraf 1-5) nå lyder:

ENTEN

Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for doktorgradsavhandling.

ELLER

Dokumentert omfattende kunstnerisk utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling

OG

Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt.

OG

Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning.

En kan kanskje stille spørsmålstegn ved om de to siste punktene representerer ett eller to kriterier. Uansett kommer det godt fram at undervisningsvirksomhet skal tillegges stor vekt. I kommentarer til Forskriften skriver da også departementet:

> *For stillingen som førstelektor har vi formulert ett samlet hovedkriterium i stedet for som tidligere flere ulike kriterier. Relateringen til doktorgradsavhandling innebærer ikke en akademisering av stillingen, men angir arbeidsmengde og nivå på arbeid som skal ligge til grunn for tilsetting i slik stilling.... Det skal legges stor vekt på pedagogiske kvalifikasjoner ved tilsetting i stilling som førstelektor.*

Dette blir også tydelig når en sammenlikner med kriteriene for førsteamanuensis som er:

ENTEN

Norsk doktorgrad på aktuelt fagområde eller tilsvarende utenlandsk doktorgrad godkjent som likeverdig med norsk doktorgrad eller kompetanse på tilsvarende nivå dokumentert ved vitenskapelig arbeid av samme omfang og kvalitet

ELLER

Gjennomført godkjent stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid på aktuelt fagområde eller dokumentert kunstnerisk virksomhet eller utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå og med en særlig fordypning som er relevant for fagområdet eller disiplinen

OG

Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning

Her går det fram at det til begge stillinger stilles krav om

- FoU-arbeid som i omfang og nivå svarer til doktorgrad
- dokumentert praktisk-pedagogisk kompetanse.

For stilling som førsteamanuensis skal FoU-arbeidet ha resultert i en avlagt doktorgrad (evnt. med tilpasninger), mens dette ikke er kravet til førstelektorstilling der et mer allsidig og dokumentert FoU-arbeid suppleres med spesiell praktisk-pedagogisk kompetanse.

Les hele forskriften her:

Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger

Publisert 20.02.2006

Fastsatt 9. februar 2006 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 6-3 sjette ledd. Forskriften gjelder for alle institusjoner som kommer inn under universitets- og høyskolelovens § 1-2 (1).

Med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 6-3 sjette ledd har Kunnskapsdepartementet 9. februar 2006 fastsatt forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. Forskriften gjelder for alle institusjoner som kommer inn under universitets- og høyskolelovens § 1-2 (1). Forskriften trer i kraft straks.

Forskriften erstatter rundskriv F-14/95 av 1. februar 1995 om felles stillingsstruktur for undervisnings- og forskerstillinger ved universiteter og høgskoler og pprykksreglementer for stillinger som førsteamanuensis, førstelektor og førstebibliotekar, rundskriv F-90/99 av 28. desember 1999 om kompetansekrav for tilsetting og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger på grunnlag av kunstneriske kvalifikasjoner, rundskriv F-15/02 av 30. april 2002 om personlig opprykk til professor etter kompetanse og brev av 21. juli 2003 om ny stilling som undervisningsdosent. Vi presiserer at opprykksreglementet for førstebibliotekar i rundskriv F-14/95 ikke blir berørt av denne forskriften.

Kommentarer til forskriften

Etter tilråding fra Lovavdelingen i Justisdepartementet har forskriften fått en enklere tittel enn i høringsutkastet.

Forskriften omfatter både vitenskapelige og kunstneriske kriterier for tilsetting i de enkelte stillingene. De er alternative tilsettingskriterier. Dette er markert ved ”eller” mellom kriteriene. Når det står ”og” foran et tilsettingskriterium, betyr det at kriteriet gjelder ved tilsettinger både etter vitenskapelige og kunstneriske kriterier.

Etter lov om universiteter og høyskoler § 6-3 tredje ledd siste punktum er det opp til styret å gi nærmere regler om bedømmelse av søkere til undervisnings- og forskerstillinger (inkluderer utdanningsstillinger og reine forskerstillinger).Det er ikke gitt regler om framgangsmåte ved tilsetting i forskriften. For opprykk er det gitt regler både om framgangsmåte og kriterier. Kriteriene tilsvarer kriterier for tilsetting i stillinger med opprykksordning.

Forskriften inneholder også kriterier for tilsetting i stilling som høgskolelærer da stillingen fortsatt nyttes innenfor enkelte profesjonsutdanninger i høgskolesektoren. Departementet understreker at bruk av stillingen bør skje i svært begrenset utstrekning på enkelte fagområder i høgskolesektoren, for eksempel i den praktiske opplæringen av studenter. Stillingen bør på sikt avvikles.

Vi understreker at kriteriene for tilsetting er generelle, og at institusjonene foruten i stillingsbetenkninger vil kunne stille mer spesifiserte krav ved kunngjøring av den enkelte stilling, som nevnt i forskriften.

Nedenfor følger en oversikt over viktige endringer i forskriften i forhold til tidligere regelverk.

Høgskoledosentstillingen utgår.

Ingen av høringsinstansene som uttalte seg om dette, gikk inn for å videreføre stillingen. Departementet har derfor ikke funnet grunnlag for å opprettholde stillingen. Dette innebærer at det ikke kan foretas nye tilsettinger i stillingen. De som er tilsatt i slik stilling, skal fortsatt nytte tittelen. Den vil også stå på lønnsplan 17.510 Undervisnings- og forskerstillinger.

Felles kriterier for tilsetting i stilling som undervisningsdosent

Det faglige hovedkriteriet for tilsetting i undervisningsdosentstillingen dekker både søkere som rekrutteres på grunnlag av vitenskapelige/faglige kvalifikasjoner, og søkere som rekrutteres på grunnlag av kunstneriske/faglige kvalifikasjoner. Under § 1-3 (1) c er det tatt inn to tilleggskriterier som gjelder spesielt for søkere rekruttert på grunnlag av kunstneriske kvalifikasjoner.

Opprykksordning til undervisningsdosentstillingen har vært etterlyst i høringsuttalelsene. Det foreligger imidlertid en avtale av 25. juni 2003 mellom daværende Arbeids- og administrasjonsdepartementet og hovedsammenslutningene om bl.a. at det ikke skal være opprykksordning til denne stillingen.

Endring av kriterier for tilsetting i stilling som førsteamanuensis

Under § 1-4 (2) i forskriften er gjennomført godkjent stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid tatt inn som selvstendig tilsettingskriterium. Hensikten med stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid er nettopp at deltakerne skal oppnå førsteamanuensiskompetanse.

Endring av kriterier for tilsetting i stilling som førstelektor

For stilling som førstelektor har vi formulert ett samlet hovedkriterium i stedet for som tidligere flere ulike kriterier. Relateringen til doktorgradsavhandling innebærer ikke en akademisering av stillingen, men angir arbeidsmengde og nivå på arbeid som skal ligge til grunn for tilsetting i slik stilling. Etter ønske fra høringsinstanser har vi forsøkt å gjøre dette klarere i forskriften. Det skal legges stor vekt på pedagogiske kvalifikasjoner ved tilsetting i stilling som førstelektor.

Ved tilsetting i og opprykk til stilling som førstelektor kan søkerne bedømmes etter reglene i rundskriv F-14/95 når søknadene er innlevert og saksbehandlingen er kommet i gang før forskriften trer i kraft.

Mastergrad godkjennes som faglig utdanning for tilsetting i stilling som høgskolelektor/universitetslektor.

Som følge av ny gradsstruktur endres kriteriene for tilsetting i stilling som høgskolelektor/universitetslektor til mastergrad som faglig utdanning. Også såkalt erfaringsbasert mastergrad godkjennes.

Felles tilsettingskriterium for praktisk-pedagogisk kompetanse

Kriteriet for praktisk-pedagogisk kompetanse er nå det samme ved tilsetting i alle stillinger. Søkere kan tilsettes med krav om å ta et bestemt pedagogisk opplegg, jf. forskriften § 1-1 Generelt (1).

Private institusjoner kommer inn under opprykksordningene.

Som en følge av ny lov om universiteter og høyskoler kommer private institusjoner under

loven inn under opprykksordningene. For ordningen med personlig opprykk til professor etter kompetanse overlater vi imidlertid til styret ved den enkelte private institusjon å avgjøre om aktuelt personale kan søke om opprykk.

Fast tilsatte førsteamanuenser ved kunsthøgskolene kommer inn under ordningen med personlig opprykk til professor etter kompetanse.

Vi fikk ingen støtte fra høringsinstansene til å opprettholde bestemmelsen om at bare åremålstilsatte førsteamanuenser ved kunsthøgskolene og det tidligere Kunstakademiet i Trondheim ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet kommer inn under opprykksordningen. Denne bestemmelsen videreføres derfor ikke i forskriften. Dette innebærer at førsteamanuenser som har tiltrådt fast stilling eller åremålsstilling ved nevnte institusjoner, og som ikke har fått bedømt sin kompetanse i løpet av de siste to år, kan søke om opprykk til professor etter reglene i forskriften. Første søknadsfrist er 15. september 2006.

Frist for søknadsbehandlingen innenfor ordningen med personlig opprykk til professor etter kompetanse

På bakgrunn av at behandlingen av søknader om opprykk til professor ofte tar lang tid, har vi i samråd med Universitets- og høgskolerådet tatt inn en bestemmelse i forskriften, § 2-1 (11), som setter en frist for søknadsbehandlingen.

Opprykksordning for høgskolelærere til stilling som høgskolelektor

Bestemmelser om opprykksordningen for tilsatte høgskolelærere til stilling som høgskolelektor er tatt inn i forskriften.

Forskriften som følger vedlagt, legges ut på Lovdata.

Med hilsen

Rolf L. Larsen (e.f.)
fung. ekspedisjonssjef

Jana Weidemann
avdelingsdirektør

VEDLEGG

Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger

Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 9. februar 2006 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 6-3 sjette ledd og i samsvar med rådsdirektiv 89/48 EØF og Europaparlaments- og rådsdirektiv 2001/19.

Kapittel 1: Kriterier for ansettelse i undervisnings- og forskerstillinger

§ 1-1 *Generelt*

(1) Forskriften fastsetter generelle kriterier for ansettelse i undervisnings- og forskerstillinger ved institusjoner under lov om universiteter og høyskoler. Ved kunngjøring av den enkelte stilling kan det stilles mer spesifiserte krav. Ansettelsesmyndigheten kan stille krav om at den som blir ansatt, forplikter seg til å gjennomgå en bestemt opplæring, for eksempel et pedagogisk opplegg, innen en fastsatt tidsfrist.

(2) Forskriften omfatter stillinger basert både på vitenskapelige og kunstneriske kvalifikasjoner. Fagområder med undervisningspersonale rekruttert på grunnlag av kunstneriske kvalifikasjoner er følgende:

a) Utøvende og skapende musikk
b) Teater
c) Opera
d) Ballett
e) Kunst, kunsthåndverk og design
f) Litteratur (Skriveverksted)
g) Arkitektur
h) Film og fjernsyn
i) Fag i lærerutdanningene:
dans
drama/teater
musikk
formgiving, kunst og håndverk

§ 1-2 *Kriterier for ansettelse i stilling som professor*

(1) Vitenskapelig nivå i samsvar med etablerte internasjonale eller nasjonale standarder eller
(2) Omfattende kunstnerisk virksomhet på høyeste nivå etter internasjonal standard og relevant bredde og fordypning i faget eller disiplinen på høyeste nivå
og
(3) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning

§ 1-3 *Kriterier for ansettelse i stilling som undervisningsdosent*

(1)
a) Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på høyt nivå rettet mot yrkesfeltet
b) Dokumentert omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet av høy kvalitet
c) I tillegg høye kvalifikasjoner innenfor ett eller flere av følgende områder:
- Ledelse av forsknings- og utviklingsprosjekt
- Tverrfaglig samarbeid og nettverksbygging
- Omfattende samarbeid med nærings- og samfunnsliv for utvikling av studietilbud og forsknings- og utviklingsvirksomhet
- Omfattende samarbeid med kulturlivet for utvikling av studietilbud og forsknings- og utviklingsvirksomhet
- Yrkeserfaring av særskilt karakter og relevans fra nærings- og samfunnsliv
- Yrkeserfaring av særskilt karakter og relevans fra kulturlivet
- Oppbygging av vitenskapelige samlinger
og
(2) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning

§ 1-4 *Kriterier for ansettelse i stilling som førsteamanuensis*

(1) Norsk doktorgrad på aktuelt fagområde eller tilsvarende utenlandsk doktorgrad godkjent som likeverdig med norsk doktorgrad eller kompetanse på tilsvarende nivå dokumentert ved vitenskapelig arbeid av samme omfang og kvalitet
eller
(2) Gjennomført godkjent stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid på aktuelt fagområde eller dokumentert kunstnerisk virksomhet eller utviklingsarbeid på høyt

internasjonalt nivå og med en særlig fordypning som er relevant for fagområdet eller disiplinen
og
(3) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning

§ 1-5 *Kriterier for ansettelse i stilling som førstelektor*

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

§ 1-6 *Kriterier for ansettelse i stilling som høyskolelektor eller universitetslektor*

(1)
a) Høyere grads eksamen ved universitet, høyskole eller tilsvarende
b) Relevante forskningskvalifikasjoner utover mastergrads- eller hovedfagsnivå og/eller relevant yrkespraksis
eller
(2)
a) Dokumentert anerkjent kunstnerisk virksomhet eller utviklingsarbeid av et visst omfang
b) Utdanning på høyeste nivå på kunstområdet fra Norge eller likeverdig utdanning fra utlandet eller tilsvarende dokumenterte kunnskaper
og
(3) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning

§ 1-7 *Kriterier for ansettelse i stilling som høyskolelærer*

(1)
a) Fire års høyere utdanning, av disse minst to år innenfor det fagområdet vedkommende skal undervise
b) Relevant yrkespraksis
eller
(2) Tre-fire års høyere utdanning med en viss spesialisering på kunstområdet eller tilsvarende dokumenterte kunnskaper
og
(3) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning

Kapittel 2: Framgangsmåte og kriterier for opprykk i undervisnings- og forskerstillinger

§ 2-1 *Framgangsmåte og kriterier for personlig opprykk til professor etter kompetanse*

(1) Førsteamanuenser og høyskoledosenter som har tiltrådt fast stilling eller åremålsstilling ved statlige universiteter, vitenskapelige høyskoler og høyskoler under lov om universiteter og høyskoler, kan søke om opprykk til professor på grunnlag av

kompetanseerklæring etter reglene i denne forskriften. Ved private institusjoner under lov om universiteter og høyskoler avgjør styret om førsteamanuenser som har tiltrådt fast stilling eller åremålsstilling, kan søke om opprykk til professor på grunnlag av kompetanseerklæring etter reglene i denne forskriften. Førsteamanuenser og høyskoledosenter med minst halv stilling kommer inn under ordningen. Opprykk etter disse reglene er personlig og får ingen konsekvenser for stillingsinnehaverens arbeidsoppgaver.

(2) Det kan bare søkes om opprykk innenfor det fag søkeren er ansatt. Med fag menes her de fag eller emner som kan inngå i de grader institusjonene kan tildele, jf. universitets- og høyskoleloven § 3-3 (1) og (2).

(3) Det er ikke anledning til å søke om opprykk til professor i forbindelse med søknad på undervisnings- og forskerstilling på lavere nivå.

(4) Frist for søknad om opprykk til professor er 15. september hvert år. Søknad om opprykk sendes til egen institusjon. Søknad med vedlegg sendes i fem eksemplarer.
a) Vitenskapelige arbeider sendes i fem eksemplarer, jf. (5) a).
b) Kunstneriske arbeider i gjengivelse leveres i fem eksemplarer så sant dette ikke går utover kvaliteten i det materialet som leveres. Søkeren selv avgjør om deler av dokumentasjonen bare kan leveres i ett eksemplar. Originalverk framstilles for bedømmende institusjon eller nasjonal bedømmelseskomite etter nærmere avtale.

Det er ikke anledning til å sende inn eller anmelde arbeider etter søknadsfristens utløp.

(5) Bedømmelsen skal skje på grunnlag av dokumentert vitenskapelig eller kunstnerisk kompetanse.
a) For dokumentasjon av vitenskapelig kompetanse er det anledning til å levere inntil 15 vitenskapelige arbeider.
b) For dokumentasjon av skapende og utøvende kunstnerisk kompetanse er det anledning til å levere inntil 15 kunstneriske arbeider eller publikasjoner. Dokumentasjonen kan bl.a. bestå av
- kunstneriske originalarbeider,
- gjengivelse av kunstnerisk arbeid, for eksempel fotografier, audiovisuelle opptak eller liknende,
- publikasjoner basert på søkerens skapende og utøvende virksomhet,
- dokumentasjon av konserter, utstillinger, forestillinger, oppsettinger ved for eksempel program, katalog, samt omtaler eller kritikker i anerkjente publikasjoner,
- kunstneriske priser, innkjøp og oppdrag.

Alle søkere skal i tillegg levere en fullstendig liste over alle publikasjoner eller annen dokumenterbar virksomhet som påberopes som grunnlag for bedømmelsen. Listen kan være kommentert.

(6) Førsteamanuensis eller høyskoledosent som ikke har vært bedømt for norsk professorkompetanse i løpet av de siste to år, kan kreve å få sin kompetanse bedømt. Hvis det i løpet av de siste to år har vært utlyst professorstilling i vedkommendes spesialitet ved egen institusjon, gjelder toårsregelen fra søknadsfristen for den utlyste stillingen. Når en søknad er mottatt av Universitets- og høgskolerådet, gjelder toårsgrensen selv om vedkommende senere trekker sin søknad.

(7) Førsteamanuensis eller høyskoledosent som har oppnådd utenlandsk professorkompetanse, kan søke om å få sin kompetanse vurdert som grunnlag for opprykk etter norske regler med søknadsfrist etter (4). Bedømmelseskomiteen vurderer om ny fullstendig bedømmelse er påkrevd.

(8) For førsteamanuensis eller høyskoledosent som har oppnådd kompetanseerklæring

for professor II-stilling, og som søker om opprykk, skal det foretas ny bedømmelse.

(9) Bedømmelsen foretas av nasjonalt nedsatte komiteer innenfor nærmere angitte fagområder. Alle institusjoner som har mottatt søknader som må bedømmes av komiteene, sender innen 1. oktober opplysninger om søkerne på eget skjema til Universitets- og høgskolerådet. Rådet fordeler ansvaret for etableringen av nasjonale komiteer mellom universitetene og de vitenskapelige høyskolene. Styret ved den institusjon som har fått ansvaret for bedømmelsen innenfor et fagområde, oppnevner selv en felles bedømmelseskomité for området. I spesielle tilfeller, bl.a. for skapende og kunstneriske fagområder, kan Universitets- og høgskolerådet gi en annen institusjon ansvar for etablering av nasjonal komité. I slike tilfeller skal minst ett av medlemmene i den sakkyndige komiteen komme fra nærliggende fagområde ved universitet eller vitenskapelig høyskole.

(10) Den enkelte nasjonale komité består av minst tre personer med professorkompetanse eller tilsvarende kompetanse på søkernes fagområde. Styret ved den institusjonen som har ansvaret for bedømmelsen, eller vedkommende avdeling etter fullmakt fra styret, kan oppnevne én eller flere spesialsakkyndige. Bedømmelseskomiteen kan også selv be om at det oppnevnes spesialsakkyndige.

Styret ved institusjonen, eller vedkommende avdeling etter fullmakt fra styret, utpeker en leder for utvalget blant medlemmene i utvalget, eller en administrator som leder utvalgets arbeid uten selv å være medlem av det. Så langt det er mulig, og på de fagområder det er naturlig, skal komiteen ha et medlem fra et annet land. Bare ett medlem av bedømmelseskomiteen kan være fra søkerens egen institusjon. Begge kjønn skal om mulig være representert i komiteen.

(11) Søknaden bør være endelig avgjort innen ett år etter at søkers dokumentasjon av vitenskapelig eller kunstnerisk kompetanse foreligger hos den institusjonen som har ansvaret for bedømmelsen på fagområdet. Denne fristen kan bare fravikes dersom det foreligger spesielle grunner som gjør det nødvendig å utsette søknadsbehandlingen.

(12) Bedømmelseskomiteen skal legge kriteriene for ansettelse som professor i § 1-2 til grunn ved bedømmelsen.

Av bedømmelseskomiteens tilråding må det framgå på hvilket grunnlag søkeren erklæres kompetent med henvisning til den dokumentasjonen som er nevnt under (5). Kompetansen skal knyttes til det fagområdet vedkommende er ansatt i, jf. (2).

Når en komité avgir kompetanseerklæring, skal den alltid angi på hvilket fagområde og eventuelt i hvilken spesialitet søkeren anses å ha professorkompetanse. Uttalelsen skal alltid gi uttrykk for om kompetanseerklæringen er enstemmig og utvilsom.

(13)Førsteamanuensis eller høyskoledosent som er erklært professorkompetent ved egen eller annen norsk institusjon i løpet av de siste seks år før søknadstidspunktet, kan søke sin institusjon om opprykk til professor, jf. (2) og (4). Dersom det foreligger en enstemmig erklæring om utvilsom kompetanse, kan opprykk gis uten ny bedømmelse. Institusjoner som på bakgrunn av sin egenart har utfyllende regler om krav til sine professorer, kan ta disse i betraktning ved behandling av søknaden.

Dersom kompetansen er gitt under tvil eller under dissens blant de sakkyndige, skal det foretas ny bedømmelse. Også for søker som har kompetanseerklæring som er eldre enn seks år, skal søknaden behandles av en bedømmelseskomité. Komiteen vurderer om ny fullstendig bedømmelse er påkrevd.

(14) Bedømmelseskomiteens vurdering av den enkelte søker sendes til vedkommende så snart den foreligger. Det er ikke adgang til å påklage de sakkyndiges uttalelse, men

søkeren kan komme med innsigelser mot saksbehandlingen eller merknader til de sakkyndiges uttalelse innen to uker etter at uttalelsen er sendt til søkeren. Merknader til de sakkyndiges uttalelse legges fram for bedømmelseskomiteen for eventuell tilleggsuttalelse før det treffes vedtak. På grunnlag av bedømmelseskomiteens vurdering og eventuelle innsigelser og tilleggsmerknader fatter ansettelsesmyndigheten for professorer ved den institusjonen som har fått ansvaret for bedømmelsen innenfor fagområdet, vedtak om godkjennelse av bedømmelsen. Melding om vedtaket sendes til søkeren, vedkommende institusjon og Universitets- og høgskolerådet.

(15) Ansettelsesmyndigheten for professorer ved den institusjonen hvor søkeren er ansatt, tildeler opprykk på grunnlag av godkjent kompetanseerklæring fra komiteen. Den sakkyndige komitéen må enstemmig erklære søkeren professorkompetent for at opprykk skal gis. Departementet kan gi nærmere regler om saksbehandlingen.

(16) Opprykk både etter (13) og (15) gjelder fra søknadsfristen (15. september).

§ 2-2 *Framgangsmåte og kriterier for opprykk til stillinger som førsteamanuensis og førstelektor*

(1) Ansatte amanuenser, høyskolelektorer og universitetslektorer ved institusjoner under lov om universiteter og høyskoler kan søke om opprykk til stilling som førsteamanuensis eller førstelektor. Ansatte førstelektorer kan søke om overgang til stilling som førsteamanuensis. Opprykk er personlig og får ingen konsekvenser for stillingsinnehaverens arbeidsoppgaver.

(2) Det kan bare søkes om opprykk innenfor det fagområdet søkeren er ansatt. Ved kunngjøring av ledig stilling på lavere nivå skal det opplyses at det er adgang til å søke om opprykk til førsteamanuensis eller førstelektor.

(3) Søknad om opprykk skal sendes til den institusjonen søkeren er ansatt ved. Ved søknad om opprykk til førsteamanuensis skal søkeren legge ved en beskrivelse av sin vitenskapelige eller kunstneriske produksjon og omtale inntil 15 arbeider som vedkommende særlig vil skal legges til grunn for den sakkyndige vurderingen. Søknaden må inneholde curriculum vitae og eventuell publikasjonsliste.

Ved søknad om opprykk til førstelektor skal søkeren legge ved nødvendig dokumentasjon for den sakkyndige vurderingen. Søknaden må inneholde curriculum vitae.

(4) Institusjonens styre avgjør om det selv eller underordnet ansettelsesmyndighet skal oppnevne sakkyndig utvalg. Utvalget skal bestå av tre medlemmer. Minst en av de sakkyndige må ha kompetanse over førstestillingsnivå. De øvrige må minst ha førsteamanuensiskompetanse når det foreligger søknad om opprykk til førsteamanuensis, og minst førstestillingskompetanse når det foreligger søknad om opprykk til førstelektor. Ved søknad om opprykk til førsteamanuensis må minst ett av medlemmene i utvalget være ansatt i et fagmiljø som har fått ansvar for doktorgradsutdanning. Dette kan fravikes for sakkyndig utvalg som skal behandle søknad om opprykk på grunnlag av kunstneriske kvalifikasjoner. Bare en av de sakkyndige kan komme fra den institusjonen søkeren er ansatt ved. Begge kjønn skal om mulig være representert i utvalget. De sakkyndige kan i spesielle tilfeller be spesialsakkyndige om å uttale seg om deler av det materialet som er sendt inn.

(5) Ved søknad om opprykk til førsteamanuensis skal det ikke oppnevnes sakkyndige dersom søker er erklært kompetent av sakkyndig utvalg til professor-, høyskoledosent- eller førsteamanuensisstilling på sitt fagområde ved institusjon under lov om universiteter og høyskoler. Det samme gjelder dersom søker har norsk doktorgrad i faget, eller utenlandsk doktorgrad som er godkjent som likeverdig med norsk doktorgrad.

Ved søknad om opprykk til førstelektor kan oppnevning av sakkyndige unnlates dersom søker er erklært kompetent av sakkyndig utvalg til førstelektorstilling på sitt fagområde ved institusjon under lov om universiteter og høyskoler, jf. (8) siste punktum.

(6) Sakkyndig utvalg skal legge kriteriene for ansettelse som førsteamanuensis eller førstelektor i §§ 1-4 eller 1-5 til grunn for vurderingen.

(7) Den sakkyndige uttalelsen sendes til søkeren så snart den foreligger. Det er ikke adgang til å påklage de sakkyndiges uttalelse, men søkeren kan komme med merknader til uttalelsen før det tas endelig avgjørelse. Eventuelle merknader som må foreligge innen to uker etter at uttalelsen er sendt til søkeren, vedlegges saken.

(8) De sakkyndige må enstemmig erklære søkeren kompetent for at opprykk skal gis. Ved søknad om opprykk i forbindelse med ansettelse tildeler ansettelsesmyndigheten opprykk på grunnlag av uttalelsen fra det sakkyndige utvalget. Ved søknad om opprykk fra ansatt ved institusjonen tildeler administrasjonen opprykk på grunnlag av uttalelsen fra det sakkyndige utvalget. Ved søknad om opprykk til førsteamanuensis fra ansatt ved institusjonen tildeler administrasjonen opprykk når søkeren er kvalifisert etter (5). Administrasjonen kan dessuten gi opprykk til ansatt som dokumenterbart er kvalifisert for opprykk til førsteamanuensis etter (5), selv om vedkommende ikke har søkt. Ansettelsesmyndigheten avgjør om søker som kommer inn under (5) siste punktum, kan gis opprykk til førstelektor uten ny sakkyndig vurdering.

(9) Opprykk gis med virkning fra den første dag i måneden etter at søknaden er innlevert, eller fra tiltredelsestidspunktet.

For søker som gis opprykk til førsteamanuensis på grunnlag av oppnådd doktorgrad, kan opprykk gis med virkning fra den første dag i måneden etter at doktorgradsavhandlingen er innlevert til bedømmelse. Dette må dokumenteres. Søknad om opprykk kan først innleveres når søker har fått melding om oppnådd doktorgrad.

(10) Blir søknaden avslått på grunn av manglende kvalifikasjoner, kan ny søknad om opprykk tidligst sendes inn to år etter at det er gitt melding om avslag.

§ 2-3 *Framgangsmåte og kriterier for opprykk til stilling som høyskolelektor*

(1) Ansatte høyskolelærere ved institusjoner under lov om universiteter og høyskoler kan søke om opprykk til høyskolelektor. Søknad sendes til den institusjonen søkeren er ansatt ved.

(2) Ved søknad om opprykk fra høyskolelærer som ikke fyller kriteriene under § 1-6, oppnevnes to sakkyndige til å vurdere søknaden. Ingen av de sakkyndige kan være knyttet til institusjonen. Styret avgjør om det selv eller underordnet ansettelsesmyndighet skal oppnevne sakkyndig utvalg.

(3) Den sakkyndige uttalelsen sendes til søkeren så snart den foreligger. Det er ikke adgang til å påklage de sakkyndiges uttalelse, men søkeren kan komme med merknader til uttalelsen før det tas endelig avgjørelse. Eventuelle merknader som må foreligge innen to uker etter at uttalelsen er sendt til søkeren, vedlegges saken.

(4) De sakkyndige må enstemmig erklære søkeren kompetent for at opprykk skal gis. Administrasjonen tildeler opprykk på grunnlag av uttalelsen fra de sakkyndige.

Ved søknad om opprykk fra høyskolelærer som fyller kriteriene under § 1-6, tildeler administrasjonen opprykk uten sakkyndig vurdering.

(5) Opprykk gis med virkning fra den første dag i måneden etter at søknaden er innlevert.

(6) Blir søknaden avslått på grunn av manglende kvalifikasjoner, kan ny søknad om opprykk tidligst sendes inn to år etter at det er gitt melding om avslag.

Kapittel 3: *Ikrafttredelse*

§ 3-1 Ikrafttredelse

Forskriften trer i kraft straks.

4.2 Universitets- og høgskolerådets retningslinjer

UNIVERSITETS- OG HØGSKOLERÅDET
The Norwegian Association of Higher Education Institutions

VEILEDENDE RETNINGSLINJER FOR SØKNAD OG VURDERING AV SØKNAD OM OPPRYKK TIL FØRSTELEKTOR ETTER KOMPETANSE

BASERT PÅ FORSKRIFT OM ANSETTELSE OG OPPRYKK I UNDERVISNINGS- OG FORSKERSTILLINGER, KAPITTEL 2, § 2-3 FRAMGANGSMÅTE OG KRITERIER FOR OPPRYKK TIL STILLINGER SOM FØRSTEAMANUENSIS OG FØRSTELEKTOR

Bakgrunn og begrunnelse

9. februar 2006 fastsatte Kunnskapsdepartementet forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. Forskriften erstatter rundskriv F-14/95 om felles stillingsstruktur, rundskriv F-90/95 om kunstneriske kompetansekrav, rundskriv F-15/02 om personlig opprykk til professor etter kompetanse og brev av 21. juli 2003 om stillingen undervisningsdosent.

Departementet opplyser at forskriften omfatter både vitenskapelige og kunstneriske kriterier for tilsetting i de enkelte stillingene, og at det dreier seg om alternative tilsettingskriterier. Det er opp til styret ved den enkelte institusjon å gi nærmere regler om bedømmelse av søkere til stillinger, mens departementets forskrift gir regler både om framgangsmåte og kriterier for opprykk. For stillinger med opprykksordning er det samme kriterier både for opprykk og for tilsetting.

Det tidligere Høgskolerådet utarbeidet i 1997 en "Tolkning av reglement for opprykk til stilling som førstelektor". Etter at departementet kom med sin nye forskrift, har Universitets- og høgskolerådet fått flere henvendelser om å utarbeide en veiledning som kan brukes både av de som søker opprykk og de sakkyndige som skal bedømme søkerne.

Etter den nye forskriften, og med vedtak fra de sentrale justeringsforhandlingene 2006,

er to alternative karriereveier innenfor universitets- og høgskolesektoren blitt tydeligere.

Opprykk til førstelektor er en karrierevei for ansatte med omfattende forsknings- og utviklingsarbeid rettet mot profesjons- og yrkesfelt, og omfattende pedagogisk utviklingsarbeid, se departementets forskrift § 1-5 *Kriterier for ansettelse i stilling som førstelektor.* Det er viktig at opprykk til førstelektor blir anerkjent som likeverdig til, men annerledes enn opprykk til førsteamanuensis.

Opprykk til førsteamanuensis er en karrierevei primært knyttet til formaliserte doktorgradsprogram. Den formaliserte doktorgraden vil først og fremst være knyttet til disiplinbasert og vitenskapelig forskerkompetanse. Opprykk til førstelektor kan også være en karrierevei knyttet til organiserte førstelektorprogram. Slike programmer er foreløpig ikke formalisert, men de finnes ved noen institusjoner.

Begge kompetanse- og stillingsnivåene tilfredsstiller NOKUTs krav til førstestilling.

KOMMENTARER TIL ENKELTE PUNKTER I FORSKRIFTEN

§ 2-3 (2) Det kan bare søkes om opprykk innenfor det fagområdet søkeren er ansatt […]

Kommentar:

Departementet har ikke angitt noen informasjon om hvordan "fagområde" skal defineres. Vi vil foreslå at det med "fagområde" forstås de fag eller emner som kan inngå i de grader institusjonene kan tildele, jfr. Universitets- og høgskoleloven § 3-3 (1) og (2) og de profesjonsområdene der fag og emner forutsettes å ha særlig relevans. Se også forskriftens §§ 2-1 (2) og 2-2 (2).

§ 2-3 (4): ... Utvalget skal bestå av tre medlemmer. Minst en av de sakkyndige må ha kompetanse over førstestillingsnivå. De øvrige må minst ha førsteamanuensiskompetanse når det foreligger søknad om opprykk til førsteamanuensis, og minst førstestillingskompetanse når det foreligger søknad om opprykk til førstelektor. Ved søknad om opprykk til førsteamanuensis må minst ett av medlemmene i utvalget være ansatt i et fagmiljø som har fått ansvar for doktorgradsutdanning. Dette kan fravikes for sakkyndig utvalg som skal behandle søknad om opprykk på grunnlag av kunstneriske kvalifikasjoner. Bare en av de sakkyndige kan komme fra den institusjonen søkeren er ansatt ved. Begge kjønn skal om mulig være representert i utvalget. De sakkyndige kan i spesielle tilfeller be spesialsakkyndige om å uttale seg om deler av det materialet som er sendt inn..

Kommentar:

Med "kompetanse over førstestillingsnivå" forstås dosenter og professorer. Både universiteter og høgskoler bør være representert i sakkyndig utvalg.

§ 2-3 (6) Sakkyndig utvalg skal legge kriteriene for ansettelse som førsteamanuensis eller førstelektor i §§ 1-4 eller 1-5 til grunn for vurderingen

Kommentarer med henblikk på § 1-5 kriterier for førstelektor:

§ 1-5 Kriterier for ansettelse i stilling som førstelektor

> *(1) Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgrad*

I avsnittet som kommenterer endring av kriterier i forskriften for tilsetting i stilling som førstelektor, heter det: ”For stilling som førstelektor har vi formulert ett samlet hovedkriterium i stedet for som tidligere flere ulike kriterier. Relateringen til doktorgradsavhandling innebærer ikke en akademisering av stillingen, men angir arbeidsmengde og nivå på arbeid som skal ligge tilgrunn for tilsetting i slik stilling. ”…Det skal legges stor vekt på pedagogiske kvalifikasjoner ved tilsetting i stilling som førstelektor.”

I et moderne samfunn vil kunnskap, kunnskapsutvikling og kvalifisering bygget på forsknings- og utviklingsvirksomhet kunne være bredt forankret. Den vil kunne foregå i yrkes- og profesjonsfeltene med eller uten samarbeid med universitets- og høgskolesektoren.

Doktorgrad er stipulert til tre års fulltidsarbeid. Et omfattende forsknings- og utviklingsarbeid institusjonelt forankret i universitets- og høgskolesektoren eller innenfor et yrkes-/profesjonsfelt og av samme omfang, må antas å kunne dokumentere minst tilsvarende tidsramme. Utviklingsarbeider kan ofte kreve mer omfattende samarbeidsrelasjoner, andre institusjonelle og administrative utfordringer enn et doktorgradsarbeid.

Nivåkravet til doktorgrad er dokumentasjon gjennom godkjent avhandling. Denne skal være et selvstendig, vitenskapelig arbeid innenfor faglig internasjonale standarder i angjeldende disiplin. Arbeidet skal frambringe ny faglig kunnskap. Det er anledning til å legge fram flere mindre arbeider, men det skal da vises sammenheng mellom delene.

Et tilsvarende krav til førstelektor, og som samtidig ikke skal innebære akademisering, vil måtte forholde seg annerledes til begrep om standarder og dokumentasjon. I større grad må fokus rettes mot dokumentert og reflektert praksis, eller hva man kan betegne som ”utøverkunnskap.” Det kan være naturlig å trekke yrkespraksis inn der denne er dokumentert og gjort relevant for utviklingsarbeidet som legges fram. Dokumentert yrkespraksis er i seg selv ikke meritterende.

Det må stilles krav til analytisk nivå og dokumentasjon av metode knyttet til de utviklingsarbeider som legges fram til vurdering. Arbeid som legges fram for vurdering må også kunne vise til at ny kunnskap og/eller ny praksis er utviklet. De utviklingsarbeider som framlegges for dokumentasjon må kunne vise til tyngde og betydning innenfor sitt fag-, yrkes- eller profesjonsområde. Dette vil innebære god kobling mot praksisfelt, faglige nettverk og tilrettelegging for erfaringsdeling. Utvikling, begrunnelse og erfaring med nye former for dokumentasjon bør kunne være meritterende i denne sammenhengen.

> *(3) Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt.*

Kommentar:

Spesielle kvalifikasjoner må peke ut over det allmenne kravet til dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse som nevnt i punktet som følger (4). Det kan også vise tilbake til det første punktet (1) idet forsknings- og utviklingsarbeid kan ha fornyelse og vurdering av pedagogisk virksomhet som formål. Det kan knyttes til bruk av faglig utviklingsarbeid i undervisningsmessig/pedagogisk sammenheng, gjennom planlegging, ledelse og veiledning/gjennomføring av undervisningsopplegg.

Slikt arbeid vil kunne være både pedagogisk og forskningsmessig meritterende. Når formuleringen ”spesielle kvalifikasjoner” er brukt, og disse kvalifikasjonene skal tillegges stor vekt, er det rimelig å sette tydelige krav til dokumentasjon på dette området. Med

dette leddet som utgangspunkt vil det styrke en søknad om den har en overbyggende tekst (profileringsdokument) som viser sammenhenger i det utviklingsarbeid og den praksis som framlegges til bedømmelse, en tekst som viser læringshistorie og pedagogisk refleksjon/ståsted. Dette vil kunne fungere som en parallell til kravet om sammenheng mellom ulike arbeider som krav til doktoravhandling.

> *(4) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning.*

Kommentar:

Dette punktet skiller seg ikke fra tilsvarende punkt for andre stillingskategorier.

§ 2-3 (7): Den sakkyndige uttalelsen sendes til søkeren så snart den foreligger.

Kommentar:

Sakkyndig komité sender uttalelsen til institusjonen så snart den foreligger. Institusjonen er ansvarlig for å sende den ut til søkeren snarest mulig. Søker kan komme med merknader til vurderingen men det er ikke alminnelig klageadgang på de sakkyndiges uttalelse. Eventuelle merknader skal vedlegges saken.

§ 2-3 (8): De sakkyndige må enstemmig erklære søkeren kompetent for at opprykk skal gis.

Kommentar:

På bakgrunn av kravet om enstemmighet, ser vi det som særdeles viktig at både sakkyndig utvalg og potensielle søkere har felles forståelse av kriteriene.

15.12.2006

4.3 Universitets- og høgskolerådets veiledning for søkere

UNIVERSITETS- OG HØGSKOLERÅDET
The Norwegian Association of Higher Education Institutions

VEILEDNING FOR DEG SOM VIL SØKE OPPRYKK TIL FØRSTELEKTOR

BASERT PÅ FORSKRIFT OM ANSETTELSE OG OPPRYKK I UNDERVISNINGS- OG FORSKERSTILLINGER, KAPITTEL 2, § 2-3 FRAMGANGSMÅTE OG KRITERIER FOR OPPRYKK TIL STILLINGER SOM FØRSTEAMANUENSIS OG FØRSTELEKTOR

Denne veiledningen er begrenset til å gi tips og råd til deg som vurderer å søke om førstelektorbedømmelse. Den behandler ikke hvordan du bør planlegge en slik karrierevei, ei heller mulige opplegg i den forbindelse. Du bør imidlertid undersøke om din institusjon har fastlagt et førstelektorprogram.

Før du begynner å skrive søknaden

Du bør gjøre deg kjent med en del relevante dokumenter før du begynner å utarbeide en formell søknad. Disse er:

- Kunnskapsdepartementets forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, datert XXXX [dato mangler]
- Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til førstelektor, fra Universitets- og høgskolerådet

Det kan også være mulig å få kopi av søknaden til en kollega som allerede er bedømt kompetent, eventuelt også den medhørende uttalelse fra utvalget. Forskriften for opprykk til førstelektor ilegger en karantenetid på to år hvis en søknad blir avslått, se § 2-3, (10). Det er derfor all grunn til å legge et godt arbeid i søknaden. Vær rimelig overbevist om at du møter de kravene som stilles. Sjekklisten nedenfor kan brukes til å avklare om det formelle grunnlaget er i orden.

Formelt grunnlag

For å bli godkjent som førstelektor skal det dokumenteres omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgrad.

I bedømmelsen skal kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet tillegges stor vekt.

Kommentar:

Et doktorgradsarbeid er normert til 3 års arbeid innenfor en bestemt fagdisiplin. Utviklingsarbeid koblet mot forskning vil ofte være knyttet til faglige, institusjonelle og administrative endringsprosesser, og slik møte andre utfordringer enn doktorgradsarbeidet. Kompetansen vil i større utstrekning enn doktorgraden være rettet mot utøverkunnskap og handlingskompetanse. Som en regel må det regnes å være mer tidkrevende, og tre års varighet kan ansees som et minimum.

Et utviklingsarbeid kan faglig både være knyttet til yrkes- og profesjonsfelt, det kan være knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid innenfor U&H sektoren, eller til koblinger mellom profesjonsfeltet utenfor utdanningsinstitusjonen og utdanningen.

Et nivå som tilsvarer doktorgrad, må innebære at det utviklingsarbeidet og de endringsprosessene en har bidratt til, dokumenteres på et analytisk og refleksjonsmessig høyt nivå.

At kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet tillegges særlig vekt, innebærer også særlige krav til dokumentasjon og refleksjon innenfor dette feltet.

I søknaden som utgjør grunnlaget for bedømmelsen skiller en mellom:

a) CV

Lang ansiennitet vil i seg selv ikke være kvalifiserende.

Ledererfaring vil være meritterende i den grad en kan dokumentere initiativ til – og ledelse av utviklings- og endringsprosesser faglig, institusjonelt og administrativt. (Se pkt. c).

b) Artikler, bøker og kapitler

Artikler i vitenskapelige, faglige tidsskrifter bedømmes etter vanlige forskningsmessige kriterier. Det er ikke et selvstendig krav til disiplinbasert, vitenskapelig publisering for kvalifisering til førstelektor, men de vil kunne styrke søknaden. Bøker (for eksempel lærebøker, eller kapitler i lærebøker) skal være noe mer enn en sammenfatning av andres arbeid. Det skal begrunnes/vises at arbeidet tilfører fagområdet noe nytt, og begrunnelsene skal vise høyt analytisk nivå.

c) Rapporter og annen dokumentasjon.

Disse kan være sammenfatninger eller mer utfyllende rapporter fra utviklingsarbeid. De vil ofte omfatte systematisk gjennomgang av målsettingen med arbeidet, planlegging, innfallsvinkler/metodebruk, rammer/ressurser, dokumentasjon og analyse av resultater.

Ved sammenfatninger kan deler av dokumentasjonen (planer, tabeller osv.) med fordel inngå som vedlegg. Rapporteringen kan også være web–basert. Utvikling/utprøving av nye (for eksempel elektronisk baserte) kommunikasjons- og dokumentasjonsformer kan i seg selv innebære eksempler på utviklingsarbeid.

d) Profileringsdokument.

Det vil innebære en klar styrking av søknaden om man legger arbeid i en overbyggende tekst, et profileringsdokument. En slik overbyggende tekst bør sammenfatte søknadsgrunnlaget og vise det kompetansefeltet som legges fram for bedømmelse. Dokumentet bør også drøfte pedagogisk refleksjon/ståsted, og sammenfatte den læringshistorien som har ført fram til dette ståstedet. En bør kunne vise hvordan den framlagte dokumentasjonen av utviklingsarbeider inngår i læringshistorien.

Det kan leveres inntil 15 arbeider til bedømmelse. En bør begrense omfang av vedlegg til dokumentasjon/attestasjon på gjennomføring og erfaringsdeling knyttet til utviklingsarbeid. En forventer at vedlegg først og fremst fungerer som en sjekk på informasjon som ligger i rapporter, profileringsdokumentet og annen dokumentasjon.

Den samlede søknaden skal begrunne overfor bedømmelseskommisjonen, i praksis fagfeller innenfor samme fagområde, hvorfor du er kvalifisert for førstestilling.

Sjekk:

- *Kan du samlet dokumentere minst tre års utviklingsarbeid?*
- *Er utviklingsarbeidets tilknytning til fagområde tydelig? (Yrkes-/profesjonsmessig, akademisk disiplin eller koblingen mellom disiplin og profesjonsområde)*
- *Har du dokumentert og begrunnet at arbeidet tilfører noe nytt, har betydning for fagområdet? (Hva var utgangspunktet – hvem deltok – hva førte det til?)*

- *Har du gitt en presentasjon som gir sammenfatning og begrunnelse av din faglige/pedagogiske læringshistorie og forankring?*
- *Er du klar for å kunne legge fram et sentralt utviklingsarbeid, eventuelt en sammenfatning av ditt faglige og pedagogiske ståsted i seminar for fagkolleger?*

15.12.2006

4.3 Wikipedias Bourdieu

Pierre Bourdieu - **From Wikipedia, the free encyclopedia**

Western Sociology ***20th-century***	
Name:	Pierre Bourdieu
Birth:	August 1, 1930 (Denguin, France)
Death:	January 23, 2002 (Paris, France)
School/tradition:	Genetic structuralism
Main interests:	Power, Symbolic violence, Academia, the relationship between historical structures and subjective agents
Notable ideas:	cultural capital, field, habitus, illusio, reflexivity, social capital, symbolic capital, symbolic violence
Influences:	Gaston Bachelard, Georges Canguilhem, Emile Durkheim, Norbert Elias, Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, Blaise Pascal, Ferdinand de Saussure, Karl Marx, Max Weber, Thorstein Veblen
Influenced:	Michel de Certeau, Loïc Wacquant,

Pierre Bourdieu (August 1, 1930 – January 23, 2002) was an acclaimed French sociologist whose work employed methods drawn from a wide range of disciplines: from philosophy and literary theory to sociology and anthropology. He is best known for his book *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*, in which he tried to connect aesthetic judgments to positions in social space. The most notable aspect of Bourdieu's theory is the development of methodologies, combining both theory and empirical data, that attempt to dissolve some of the most troublesome antagonisms in theory and research, trying to reconcile such difficulties as how to understand the subject within objective structures (in the process, trying to reconcile structure and agency).

Bourdieu also pioneered methodological frameworks and terminologies such as cultural, social, and symbolic capital, and the concepts of habitus, field, and symbolic violence. Bourdieu's work emphasized the role of practice and embodiment in social dynamics. It builds upon the theories of Ludwig Wittgenstein, Maurice Merleau-Ponty, Edmund Husserl, Georges Canguilhem, Karl Marx, Gaston Bachelard, Max Weber, Emile Durkheim, and Norbert Elias, among others. A notable influence on Bourdieu was Blaise Pascal after whom Bourdieu titled the book *Pascalian Meditations*.

Biography

Bourdieu was born in Denguin, Pyrénées-Atlantiques, France in 1930, where his grandfather was a sharecropper and his father was a postman and later, a postmaster. He married Marie-Claire Brizard in 1962 and had three sons. Bourdieu studied philosophy in Paris at the École Normale Supérieure. After getting his agrégation he worked as a teacher for a year. During the Algerian War of Independence in 1958-1962, and while serving in the French army, he undertook ethnographic research, laying the groundwork for his sociological reputation. From 1964 on, Bourdieu held the position of Director of Studies at the École Pratique des Hautes Études (the future École des Hautes Études en Sciences Sociales), in the VIe section, and from 1981, the Chair of Sociology at the Collège de France , in the VIe section (held before him by Raymond Aron, Maurice Halbwachs, and Marcel Mauss). In 1968, he took over the Centre de

Sociologie Européenne, the research center that Aron had founded, which he directed until his death. In 1975, with Luc Boltanski, he launched the interdisciplinary journal "Actes de la recherche en sciences sociales", with which he sought to transform the accepted canons of sociological production while buttressing the scientific rigor of sociology. In 1993 he was honored with the "Médaille d'or du Centre National de la Recherche Scientifique" (CNRS). In 1996, he received the Goffman Prize from the University of California, Berkeley and in 2002 the Huxley Medal of the Royal Anthropological Institute.

Influences

Bourdieu's work is influenced by much of traditional sociology, which he undertook to synthesize into his own theory. From Max Weber he retained the importance of domination and symbolic systems in social life, as well as the idea of social orders which would ultimately be transformed by Bourdieu into a theory of fields. From Karl Marx he took the concept of capital, generalized with respect to all forms of social activity, and not merely economics. From Emile Durkheim, finally, he inherited a certain deterministic and, through Marcel Mauss and Claude Lévi-Strauss, structuralist style that emphasized the tendency of social structures to reproduce themselves. However, Bourdieu critically diverged from these Durkheimian analyses in emphasizing the role of the social agent in enacting, through the embodiment of social structures, symbolic orders. He furthermore emphasized that the reproduction of social structures does not operate according to a functionalist logic.

One should not neglect Bourdieu's philosophical influences: Maurice Merleau-Ponty and, through him, the phenomenology of Edmund Husserl played an essential part in the formulation of Bourdieu's focus on the body, action, and practical dispositions (which found their primary manifestation in Bourdieu's theory of habitus).

Bourdieu's work is built upon the attempt to transcend a series of oppositions which characterized the social sciences (subjectivism/objectivism, micro/macro, freedom/determinism). In particular he did this through conceptual innovations. The concepts of habitus, capital or field were conceived, indeed, with the intention to abolish such oppositions.

Work

Bourdieu routinely sought to connect his theoretical ideas with empirical research, grounded in everyday life, and his work can be seen as cultural sociology or as a theory of practice. His contributions to sociology were both empirical and theoretical. His key terms were habitus, field, and symbolic violence. He extended the idea of capital to categories such as social capital, cultural capital, and symbolic capital. For Bourdieu each individual occupies a position in a multidimensional social space; he or she is not defined by social class membership, but by the amounts of each kind of capital he or she possesses.

Bourdieu felt uncomfortable in the role of the ivory tower social scientist and intellectual. Although he had no partisan affiliation, he was known for being politically engaged and active. He supported workers against the influences of political elites and neoliberal capitalism. Because of his independence, he was even considered an enemy of the French Left; the French Socialist party used to talk disparagingly of "la gauche bourdieusienne" (Bourdieu's Left).

Some examples of his empirical results include:

- showing that despite the apparent freedom of choice in the arts, people's artistic preferences (e.g. classical music, rock, traditional music) strongly correlate with their social position
- showing that subtleties of language such as accent, grammar, spelling and style — all part of cultural capital — are a major factor in social mobility (e.g. getting a higher paid, higher status job).

Pierre Bourdieu's work emphasized how social classes, especially the ruling and intellectual classes, preserve their social privileges across generations despite the myth that contemporary postindustrial society boasts equality of opportunity and high social mobility, achieved through education.

Bourdieu was an extraordinarily prolific author, producing hundreds of articles and three dozen books, nearly all of which are now available in English. His style is dense in English translation, but he was considered an elegant and incisive writer in French-speaking Europe.

Bourdieu's theory of power and practice

At the center of Bourdieu's sociological work is a logic of practice that emphasizes the importance of the body and practices within the social world. Against the intellectualist tradition, Bourdieu stressed that mechanisms of social domination and reproduction were primarily focused on bodily know-how and competent practices in the social world. Bourdieu fiercely opposed Rational Action Theory (Rational Choice Theory) as grounded in a misunderstanding of how social agents operate. Social agents do not, according to Bourdieu, continuously calculate according to explicit rational and economic criteria. Rather, social agents operate according to an implicit practical logic--a practical sense--and bodily dispositions. Social agents act according to their "feel for the game" (the "feel" being, roughly, habitus, and the "game" being the field).

Bourdieu's sociological work was dominated by an analysis of the mechanisms of reproduction of social hierarchies. In opposition to Marxist analyses, Bourdieu criticized the primacy given to the economic factors, and stressed that the capacity of social actors to actively impose and engage their cultural productions and symbolic systems plays an essential role in the reproduction of social structures of domination. What Bourdieu called symbolic violence (the capacity to ensure that the arbitrariness of the social order is ignored—-or misrecognized as natural—-and thus to ensure the legitimacy of social structures) plays an essential part in his sociological analysis.

For Bourdieu, the modern social world is divided into what he calls fields. For him, the differentiation of social activities led to the constitution of various, relativley autonomous, social spaces in which competition centers around particular species of capital. These fields are treated on a hierarchical basis and the dynamics of fields arises out of the struggle of social actors trying to occupy the dominant positions within the field. While Bourdieu shares prime elements of conflict theory with the Marxists, he diverges from Marxist analyses in thinking that social struggles are not reduced to the fundamentally economic conflicts between social classes. The conflicts which take place in each social field are largely specific to those fields and are not reducible to each other.

Pierre Bourdieu developed a theory of the action, around the concept of habitus, which exerted a considerable influence in the social sciences. This theory seeks to show that social agents develop strategies which are adapted to the needs of the social worlds that they inhabit. These strategies are unconscious and instead act on the level of a bodily logic.

Field, habitus and doxa

Bourdieu shared Weber's view, contrary to traditional Marxism, that society cannot be analyzed simply in terms of economic classes and ideologies. Much of his work concerns the independent role of educational and cultural factors. Instead of analyzing societies in terms of classes, Bourdieu uses the concept of field: a social arena in which people maneuver and struggle in pursuit of desirable resources.

A field is a system of social positions (e.g. a profession such as law) structured internally in terms of power relationships (e.g. the power differential between judges and lawyers). More specifically, a field is a social arena of struggle over the appropriation of certain species of capital--capital being whatever is taken as significant for social agents (the most obvious example is monetary capital). Fields are organized both vertically and horizontally. This means that fields are not strictly analogous to classes, and are often autonomous, independent spaces of social play. The field of power is peculiar in that it exists 'horizontally' through all of the fields and the struggles within it control the 'exchange rate' of the forms of cultural, symbolic, or physical capital between the fields themselves. A field is constituted by the relational differences in position of social agents, and the boundaries of a field are demarcated by where its effects end. Different fields can be either autonomous or interrelated (e.g. consider the separation of power between judiciary and legislature) and more complex societies are "more differentiated" societies that have more fields.

Fields are constructed according to underlying nomos, fundamental principles of "vision and division" (the division between mind and body for example, or male and female), or organizing "laws" of experience that govern practices and experiences within a field. The nomos underlying one field is often irreducible to those underlying another, as in the noted disparity between the nomos of the aesthetic field that values cultural capital and in some sense discourages economic capital, and that of the economic field which values economic capital. Agents subscribe to a particular field not by way of explicit contract, but by their practical acknowledgement of the stakes, implicit in their very "playing of the game". The acknowledgement of the stakes of the field and the acquiring of interests and investments prescribed by the field is termed illusio.

Bourdieu re-elaborated the concept of habitus from Marcel Mauss--although it is also present in the works of Aristotle, Norbert Elias, Max Weber, and Edmund Husserl--and used it, in a more or less systematic way, in an attempt to resolve a prominent antinomy of the human sciences: objectivism and subjectivism. Habitus can be defined as a system of dispositions (lasting, acquired schemes of perception, thought and action). The individual agent develops these dispositions in response to the objective conditions they encounter. In this way Bourdieu theorizes the inculcation of objective social structures into the subjective, mental experience of agents. For the objective social field places requirements on its participants for membership, so to speak, within the field. Having thereby absorbed objective social structure into a personal set of cognitive and somatic dispositions, and the subjective structures of action of the agent then being commensurate with the objective structures and extant exigencies of the social field, a doxic relationship emerges.

Doxa are the fundamental, deep-founded, unthought beliefs, taken as self-evident universals, that inform an agent's actions and thoughts within a particular field. Doxa tends to favor the particular social arrangement of the field, thus privileging the dominant and taking their position of dominance as self-evident and universally favorable. Therefore, the categories of understanding and perception that constitute a habitus, being congruous with the objective organization of the field, tend to reproduce the very structures of the field. Bourdieu thus sees habitus as the key to social

reproduction because it is central to generating and regulating the practices that make up social life.

Reconciling the Objective (Field) and the Subjective (Habitus)

As mentioned above, Bourdieu utilized the methodological and theoretical concepts of habitus and field in order to make an epistemological break with the prominent objective-subjective antinomy of the social sciences. He wanted to effectively unite social phenomenology and structuralism. Habitus and field are proposed to do so for they can only exist in relation to each other. While a field is constituted by the various social agents participating in it (and thus their habitus), a habitus, in effect, represents the transposition of objective structures of the field into the subjective structures of action and thought of the agent.

The relationship between habitus and field is a two-way relationship. The field exists only insofar as social agents possess the dispositions and set of perceptual schemata that are necessary to constitute that field and imbue it with meaning. On the other hand, by participating in the field agents incorporate into their habitus the proper know-how that will allow them to constitute the field. Habitus enacts the structures of the field, and the field mediates between habitus and practice.

Therefore, Bourdieu attempts to use the concepts of habitus and field to tear down the division between the subjective and the objective. (Whether or not he successfuly does so is debatable.) Bourdieu asserts that any research must be composed of two "minutes." The first an objective stage of research--where one looks at the relations of the social space and the structures of the field. The second stage must be a subjective analysis of social agents' dispositions to act and their categories of perception and understanding that result from their inhabiting the field. Proper research, he says, cannot do without these two together.

Symbolic capital and symbolic violence

Bourdieu sees symbolic capital (e.g. prestige, honour, the right to be listened to) as a crucial source of power. Symbolic capital is any species of capital that is perceived through socially inculcated classificatory schemes. When a holder of symbolic capital uses the power this confers against an agent who holds less, and seeks thereby to alter their actions, they exercise symbolic violence. We might see this when a daughter brings home a boyfriend considered unsuitable by her parents. She is met with disapproving looks and gestures, symbols which serve to convey the message that she will not be permitted to continue this relationship, but which never make this coercive fact explicit. People come to experience symbolic power and systems of meaning (culture) as legitimate. Hence the daughter will often feel a duty to obey her parents' unspoken demand, regardless of her suitor's actual merits. She has been made to misunderstand or misrecognize his nature. Moreover, by perceiving her parents' symbolic violence as legitimate, she is complicit in her own subordination - her sense of duty has coerced her more effectively than explicit reprimands could have done.

Symbolic violence is fundamentally the imposition of categories of thought and perception upon dominated social agents who then take the social order to be just. It is the incorporation of unthought structures that tend to perpetuate the structures of action of the dominant. The dominated then take their position to be "right." Symbolic violence is in some senses much more powerful than physical violence in that it is embedded in the very modes of action and structures of cognition of individuals, and imposes the vision of the legitimacy of the social order.

In his theoretical writings, Bourdieu employs some terminology of economics to analyze the processes of social and cultural reproduction, of how the various forms of capital tend to transfer from one generation to the next. For Bourdieu, education represents the key example of this process. Educational success, according to Bourdieu, entails a whole range of cultural behaviour, extending to ostensibly non-academic features like gait or accent. Privileged children have learned this behaviour, as have their teachers. Children of unprivileged backgrounds have not. The children of privilege therefore fit the pattern of their teachers' expectations with apparent 'ease'; they are 'docile'. The unprivileged are found to be 'difficult', to present 'challenges'. Yet both behave as their upbringing dictates. Bourdieu regards this 'ease', or 'natural' ability--distinction--as in fact the product of a great social labour, largely on the part of the parents. It equips their children with the dispositions of manner as well as thought which ensure they are able to succeed within the educational system and can then reproduce their parents' class position in the wider social system.

Cultural capital (e.g. competencies, skills, qualifications) can also be a source of misrecognition and symbolic violence. Therefore working class children can come to see the educational success of their middle-class peers as always legitimate, seeing what is often class-based inequality as instead the result of hard work or even 'natural' ability. A key part of this process is the transformation of people's symbolic or economic inheritance (e.g. accent or property) into cultural capital (e.g. university qualifications)- a process which the logic of the cultural fields impedes but cannot prevent.

Reflexivity

Bourdieu insists on the importance of a reflexive sociology in which sociologists must at all times conduct their research with conscious attention to the effects of their own position, their own set of internalized structures, and how these are likely to distort or prejudice their objectivity. The sociologist, according to Bourdieu, must engage in a "sociology of sociology" so as not to unwittingly attribute the object of observation the characteristics of the subject. One must be cognizant of their own social positions within a field and recognize the conditions that both structure and make possible discourses, theories, and observations. A sociologist, therefore, must be aware of his or her own stakes and interests in the academic or sociological field and render explicit the conditions and structures of understanding that are implicitly imbued in his or her practices within those fields. Bourdieu's conception of reflexivity, however, is not singular or narcissistic, but must involve the contribution of the entire sociological field. Sociological reflexivity is a collective endeavor, spanning the entire field and its participants, aimed at exposing the socially conditioned unthought structures that underlay the formulation of theories and perceptions of the social world.

Bourdieu's sociology in general can be characterized as an investigation of the pre-reflexive conditions that generate certain beliefs and practices that are generated in capitalist systems.

Science and objectivity

Bourdieu contended there is transcendental objectivity, only there were certain historical conditions necessary for its emergence. Bourdieu's ideal scientific field is one that persistently designates upon its participants an interest or investment in objectivity. Transcendental objectivity, he argued, requires certain historical and social conditions for its production. The scientific field is precisely that field in which objectivity may be acquired. The structure of the scientific field is such that it becomes increasingly autonomous and its "entrance fee" becomes increasingly strict. Further, the scientific field entails rigorous intersubjective scrutinizing of theory and data. This makes it difficult for those within the field to bring in, for example, political influence. Therefore, the

structure of the scientific field imposes upon its participants a habitus that has tacit interest or investment in objectivity.

Language

Bourdieu takes language to be not merely a method of communication, but also a mechanism of power. The language one uses is designated by one's relational position in a field or social space. Different uses of language tend to reiterate the respective positions of each participant. Linguistic interactions, thus, are manifestations, or instantiations, of the participants' respective positions in social space and categories of understanding, and thus tend to reproduce the objective structures of the social field. This determines who has a right to be listened to, to interrupt, to ask questions, and to lecture, and the degrees thereof.

Legacy

In its obituary, *The Guardian* newspaper in the United Kingdom said Bourdieu "was, for many, the leading intellectual of present-day France... a thinker in the same rank as Foucault, Barthes and Lacan". His works have been translated into two dozen languages and have had an impact on the whole gamut of disciplines in the social sciences and the humanities. Several works of his are considered classics, not only in sociology, but also in anthropology, education, and cultural studies. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* was named as one of the 20th century's ten most important works of sociology by the International Sociological Association. His book *Outline of a Theory of Practice* is among the most cited in the world. *The Rules of Art* has impacted sociology, history, literature and aesthetics.

In France, Bourdieu was not seen as an ivory tower academic or cloistered don, but as a passionate activist for those he believed subordinated by society. Again, from *The Guardian*: "[In 2003] a documentary film about Pierre Bourdieu — *Sociology is a Combat Sport* — became an unexpected hit in Paris. Its very title stressed how much of a politically engaged intellectual Bourdieu was, taking on the mantle of Emile Zola and Jean-Paul Sartre in French public life, and slugging it out with politicians because he thought that was what people like him should do."

For Bourdieu, sociology was a combatant effort at exposing the unthought structures that underly the somatic and cognitive practices of social agents. He saw sociology as a means of combating symbolic violence and exposing those unseen areas where one could be free.

Bourdieu's work has continued to be influential, and sociologists such as Loïc Wacquant have persisted to apply his theoretical and methodological principles to subjects such as boxing, employing what Bourdieu termed *participant objectivization*, or what Wacquant calls *carnal sociology*.

Selected works

- *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1964), engl. The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture, University of Chicago Press 1979
- Algeria 1960: The Disenchantment of the World: The Sense of Honour: The Kabyle House of the World Reversed: Essays, Cambridge Univ Press 1979
- *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle* (1972), engl. Outline of a Theory of Practice, Cambridge University Press 1977
- *La distinction* (1979), engl. Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste, Harvard University Press 1987
- Homo Academicus, (French Edition) Les Éditions de Minuit, Paris, 1984. (English Edition) Polity (publisher) 1990

- Reproduction in Education, Society and Culture (Theory, Culture and Society Series), Sage, 1990, with Jean-Claude Passeron (in French: La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Minuit, 1970)
- with Luc Boltanski e P. Maldidier, La défense du corps, in Social Science Information, vol. 10, n° 4, pp.45-86, 1971
- with Luc Boltanski, Le titre et le poste : rapports entre système de production et système de reproduction, in Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 1, n° 2, pp. 95 – 107, 1975.
- with Luc Boltanski, Le fétichisme de la langue, in Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 1, n° 4, pp. 2– 32, 1975.
- with Luc Boltanski, La production de l'idéologie dominante, in Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 2, n° 2-3, 1976, pp. 4-73.
- Choses dites, 1987 - In Other Words: Essays toward a Reflective Sociology, Stanford, 1990
- The Political Ontology of Martin Heidegger, Polity (Publisher) 1991
- The Love of Art: European Art Museums and Their Public, Stanford University Press 1991
- Language & Symbolic Power, Harvard University Press 1991, paperback edition, Polity (publisher) 1992
- An Invitation to Reflexive Sociology (with Loic Wacquant), University of Chicago Press and Polity (publisher) 1992
- with Hans Haacke, Free Exchange, Stanford University Press 1995
- (with Luc Boltanski and Robert Castel), Photography: A Middle-Brow Art, Stanford University Press 1996
- Les régles de l'art, 1992 - Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field, Stanford University Press 1996
- (with Monique De Saint Martin, Jean-Claude Passeron),Academic Discourse: Linguistic Misunderstanding and Professorial Power, Polity (publisher) 1996
- Practical Reason: On the Theory of Action, Stanford University Press 1998
- "La domination masculine" (1998), engl. Male Domination, Polity (publisher) 2001
- State nobility. Elite Schools in the Field of Power, Polity (publisher) 1998
- Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society, Polity (publisher) 1999
- On Television, New Press 1999
- Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market, New Press 1999
- Pascalian Meditations, Polity (publisher) 2000
- "Contre-Feux" (1998), engl. Counterfire: Against the Tyranny of the Market, Verso Books 2003
- "Science de la science et réflexivité" (2002), engl Science of Science and Reflexivity, Polity (publisher) 2004
- Interventions politiques (1960-2000). Textes & contextes d'un mode d'intervention politique spécifique, 2002
- The Social Structures of the Economy, Polity (publisher) 2005