



Universitetslektorer – en neglisjert profesjonsgruppe?

University lecturers – a neglected professional group?

Kari Smith

Professor, daglig leder NAFOL, Institutt for lærerutdanning, NTNU

kari.smith@ntnu.no

Katja Hakel

Førstelektor, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

katja.hakel@ntnu.no

Kristin Skjeldestad

Seniorrådgiver, HR- og HMS-avdelingen, Faggruppe for kompetanse- og ledelsesutvikling, NTNU

kristin.skjeldestad@ntnu.no

Sammendrag

Profesjonell utvikling for ansatte i høyere utdanning er i stor grad knyttet til karriereutvikling. I Norge er det to karriereløp innenfor akademiet: dosentstigen og professorstigen. Universitetslektorer som ønsker å kvalifisere seg til førstelektorer skal dokumentere kompetanse av samme kvalitet og omfang som en doktorgrad, men av ulikt innhold. Artikkelen presenterer en studie ved NTNU som undersøker universitetslektorenes ønsker og behov i sin profesjonelle karriereutvikling. Data ble samlet ved en survey med lukkede og åpne spørsmål til NTNUs universitetslektorer. Mesteparten av respondentene sier de ønsker en karriere innenfor dosentstigen, men de etterspør et strukturert opplegg for å kvalifisere seg til førstelektor med konkret kunnskap om opprykksprosessen, retningslinjer og kriterier for opprykk og støtte fra leder. Implikasjoner av funnene er relevant for NTNU-ledelsen, men også for andre universitet og høyskoler. Artikkelen argumenterer også for tydeligere nasjonale kriterier for kvalifisering i dosentløpet.

Nøkkelord

universitetslektorer, førstelektor, opprykk

Abstract

Professional development for employees in higher education is largely linked to career development. In Norway, there are two career paths within the academy: the docent ladder and the professor ladder. University lecturers who wish to qualify as senior lecturers must document competence of the same quality and scope as for a doctoral degree, but of different content.

The article presents a study from NTNU that examines university lecturers' requests and needs in their professional career development. Data were collected in a survey with closed and open questions sent to NTNU's university lecturers. Most of the respondents say they want a career in the docent ladder, but they miss a structured plan to qualify as a senior lecturer. More specifically, they seek information about specific knowledge of the promotion process, guidelines and criteria for promotion, and support from the leadership. Implications of the findings are relevant to NTNU's decision makers, but also to other universities and colleges. The article also argues for clearer national criteria for qualification for those who choose the docent ladder.

Keywords

academics, career development, promotion without a Ph.D.

Introduksjon

Profesjonell utvikling av faglig ansatte i høyere utdanning gjennom et karriereliv er ikke et nytt forskningsområde, noe som er merkbart i litteraturen fra millenniumskiftet. Smith (2003) peker på tre hovedmotiver for akademikerens engasjement i profesjonelle utviklingsaktiviteter, 1) for å styrke undervisningen, 2) for å ivareta interessen for og motivasjonen i jobben, og 3) for å kunne klatre på karrierestigen (opptrykk).

Det er ikke klare skillelinjer mellom de tre motivene, de glir ofte inn i hverandre, men aktivitetene de ulike motivene iverksetter har ulik form. Selvstyrt profesjonell læring er den mest vanlige formen (Caffarella & Zinn, 1999) og er en integrert del i det daglige arbeidet. Det handler blant annet om planlegging, holde seg oppdatert på feltet ved å søke ny kunnskap og reflektere over undervisning alene og i samtale med andre. Eraut (1994) kaller dette for læring på arbeidsplassen (on-job learning). Formell læring finner sted institusjonelt, nasjonalt og internasjonalt, og kan omfatte felles lokale kurs om bruken av teknologi i undervisningen, poenggivende kurs for eksempel i forskningsmetoder, konferanser, og også mentorordninger for nyansatte. En tredje form for profesjonell læring i høyere utdanning er en del av organisasjonens (institusjonens) utviklingsmål (Caffarella & Zinn, 1999), enten det gjelder å oppdatere bruken av teknologi, kvalifisere veiledere, eller å heve antallet på ansatte med førstekompetanse. Denne artikkelen fokuserer på Smith (2003) sitt tredje motiv, klatre på karrierestigen, men den utelukker ikke de to andre motivene. Det er mer et samspill mellom ønsket om å gjøre en bedre jobb, ivareta motivasjonen i jobben og kvalifisere seg for opptrykk. Det kan også sees som et utviklingsmål for institusjonen. Det krever selvstyrt, formell og organisert læring fra arbeidsgiverside.

Den norske litteraturen om profesjonell læring i høyere utdanning faller for det meste innenfor temaet universitets-/høyskolepedagogikk. Her finnes flere rapporter, samt nyere fagfelleverderte artikler. Lycke og Handal (2018) gir en historisk oversikt over universitetspedagogikkens utvikling ved Universitetet i Oslo (UiO), med mål å sikre høy kvalitet på Universitetet. De hevder at casen fra UiO i viss grad kan være representativ for utviklingen ved andre store universitet i Norge. Bare 50 år tilbake var det ikke snakk om å krevne undervisningskompetanse hos forelesere i høyere utdanning, det var mer sett på som noe alle kunne om de kunne faget sitt. Dette har endret seg, og det er nå krav om undervisnings- og veiledningskompetanse på universitets- og høyskolenivå for ansettelse og opptrykk (Kunnskapsdepartementet (KD), 2017, s. 24). Et slikt formelt krav ligger til den organisatoriske formen (Caffarella & Zinn, 1999), og faller inn under Smith (2003) sitt tredje motiv for profesjonell utvikling. Lycke og Handal (2018) peker på at institusjonene følger kravet på ulike måter, og at det er vanskelig å evaluere, eller måle effekten på opplæringen, og de viser til en review av forskningslitteraturen om ledere av universitetspedagogikken, det som forfatterne av artikkelen, Surgue, Englund, Solbrekke og Fosslund (2017), kaller «Academic Developers (AD)». Disse konkluderer med at

One of the more obvious legacies of this review is an increasing awareness of the extent to which AD as a field has asserted its way onto the Higher Education (HE) landscape during the past 20 years in particular. (s. 2346)

Det ser ut til at fokuset for akademikerens profesjonelle utvikling er undervisning i høyere utdanning. Loen og Mørkved (2019) skriver i introduksjonen til en fersk bok at undervisningen i høyere utdanning handler om «undervisnings- og læringsformer som i større grad fremmer studentenes motivasjon og læringsutbytte, noe som igjen krever mer studentaktive læringsformer og andre læringsfremmende tiltak» (s. 10). Det er lite snakk om å heve

forskningskompetansen hos akademikerne. Forskeropplæringen er en del av kompetansen stipendiaten tilegner seg gjennom doktorgradsløpet, men både undervisning og forskningsarbeid er en del av den dobbeltrollen alle ansatte i høyere utdanning har og som blir vurdert ved opprykk (Smith & Flores, 2019).

Samtidig har norske akademikere uten en doktorgrad som oftest lite systematisk opplæring i forskning. Med andre ord, ansatte i høyere utdanning med en ph.d. er påkrevd å ha undervisningskompetansen sin ved å delta på kurs organisert av institusjonen og som vanligvis foregår i arbeidstiden. De mange ansatte som ikke har en formell forskeropplæring og føler de har behov for det, har få tilbud om de ikke velger å gå inn i et doktorgradsløp.

Det norske akademiet har fremdeles to retninger for karriereløp, forskningsretningen som krever doktorgrad med mulighet for opprykk til førsteamanuensis og deretter til professor. Det andre løpet er mer undervisningsbasert, fra universitetslektor til førstelektor med mulighet for opprykk til dosent. De to retningene, professorstigen og dosentstigen, skal være likeverdige, men er de virkelig det (Underdalsrapporten, 2018)?

Det vanlige ph.d.-løpet innebærer at kandidaten får et stipend på tre eller fire år, vanligvis to veiledere, og systematisk opplæring. Det er mye forskning på og kunnskap om utfordringer ph.d.-studenter og veiledere møter (Jones, 2013; Lee, 2008; Levecque, Anseel, De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L., 2017), og mange institusjoner har opplæring i hvordan postdoktorer, førsteamanuenser og professorer skal veilede ph.d.-studenter.

Det vanlige førstelektorløpet innebærer vanligvis mellom 80–100 % undervisning som universitetslektor. Opprykksstipend gis av noen institusjoner etter søknad, men det er ingen eller liten veiledning og lite systematisk opplæring for dem som ønsker å kvalifisere seg til førstelektor. Vi er heller ikke kjent med kursing av veiledere for førstelektorkandidater. Mangel på en systematisk struktur på universitetslektorens opplæringsløp for å kvalifisere seg til førstelektor står i skarp kontrast til kravet om førstelektorkompetanse, som sidestilles med en doktorgrad i mengde og tid, men med et annet innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006). I forskriften om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger presenteres kravene for ansettelse i en førstelektorstilling (§1–5) som følgende:

1. Søker skal dokumentere omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet, omfang og arbeidsmengde tilsvarer en doktorgradsavhandling. Dette tilsvarer tre års arbeidsinnsats.
2. Det skal vises til spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet.
3. Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt.
4. En skal dokumentere relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning.

Det er lite forskningslitteratur om universitetslektorenes kvalifiseringsløp og utfordringer de møter. Underdalsrapporten (2018) peker på at dosentstigen, som førstelektorlektorløpet er en del av, er utydelig både i henhold til kriterier og karrieremuligheter. Samtidig kommer det til uttrykk at ansatte i undervisningsstillinger opplever mindreverd: «*De som bare underviser opplever at de ikke blir satt pris på*» (Universitetsavisa, 2020). Det er stort behov for mer kunnskap om denne profesjonsgruppen for å kunne utvikle systematiske støtteordninger for universitetslektorer som ønsker å søke om opprykk til førstelektorer.

Med denne artikkelen ønsker vi å bidra med kunnskap om universitetslektorenes læringsbehov, angående både innhold og struktur. Forskningsspørsmålet vi stiller er: *Hvilke behov og ønsker for karriereutvikling gir universitetslektorer uttrykk for?*

Studien

Kontekst

Studien har sitt utspring i at NTNU har fått et stort antall universitetslektorer etter fusjonen med høyskolene i Ålesund, Gjøvik og Sør-Trøndelag i 2016. I 2019 hadde NTNU 540,6 årsverk universitetslektorer,¹ med hovedvekten tilknyttet fagområdene lærerutdanning og sykepleie.

Det har vært diskutert om universitetslektorstillingen ved NTNU skal betraktes som en rekrutteringsstilling eller som en viktig stilling i seg selv. Forhold som påvirker at denne vurderes til en rekrutteringsstilling er, for eksempel, krav om andel førstestillingskompetanse for akkreditering av studier (Kunnskapsdepartementet, 2017 b) og politikk om å primært ansette i førstestillinger (Melby, 2016, s. 25). Forhold som vurderer universitetslektorstillingen som viktig i seg selv, er først og fremst knyttet til behovet for undervisningskompetanse, særlig i profesjonsfagene. Som nevnt er det mindre kjent hva målgruppen selv ønsker og mener om egen karriereutvikling.

Det ble besluttet å gjøre en kartlegging blant universitetslektorer ved NTNU med formål om å få en bedre forståelse for hva universitetslektorer ønsker av karriereutvikling, hvordan det arbeides i dag med kvalifisering til førstelektorkompetanse og hva som vurderes som viktig for å lykkes i et kvalifiseringsløp.

Metode

Studien er en survey som samler inn data om universitetslektorenes syn på behov og ønsker for karriereutvikling ved bruk av spørreskjema. Det er en effektiv metode for innhenting av data, da det er mulig å nå ut til et stort antall respondenter (Creswell, 2012).

Spørsmålene i spørreskjemaet ble i hovedsak utarbeidet for å kunne gi innspill til utarbeidelsen av relevante karrieretiltak for universitetslektorer, og særlig til beslutning om og planlegging av førstelektorprogram. Spørreskjemaet er utviklet av de tre forfatterne og bygger på litteratur og retningslinjer samt innspill fra forskere og universitetslektorer. Skjemaet ble utarbeidet i Forms, del av Office 365, og hadde 10 spørsmål (vedlegg 1). Skjemaet består av to deler: del 1 med mer demografiske spørsmål (1–4) for alle universitetslektorer, og del 2 med spørsmål 5–10 for universitetslektorer som ønsker å kvalifisere seg til førstelektor (basert på et svaralternativ til spørsmål 4). Spørsmål 6 og 9 kunne besvares på en fempunkts Likertskala, der kun endepunktene 1 og 5 var definerte, mens spørsmål 7 og 8 tilbød definerte svaralternativer på en firepunkts Likert-skala, med «vet ikke/ikke relevant» som en separat svarmulighet. Spørsmål 10 var et kommentarfelt. Skjemaet krevde at bruker var pålogget NTNUs nettverk, men uten krav til ytterligere identifikasjon. Undersøkelsen ansås med dette som anonym, og vi ble informert av NSD om at studien ikke krevde godkjenning.

Det var viktig for undersøkelsen å nå ut til et stort antall universitetslektorer. Dette først og fremst for å få bred representasjon, men også for å signalisere at alle i målgruppa har en viktig stemme. Samtidig var det ønske om å nå universitetslektorer som kunne være reelle og aktuelle kandidater for et førstelektorprogram. Det ble gjort et utvalg

1. Tall fra DBH pr. oktober 2019

blant alle universitetslektorer ved NTNU med status «aktiv» ansettelse og i 50–100 % stillingsandel enten som deltid, fulltid eller i vikariat. Utvalget utgjorde 538 universitetslektorer.

Undersøkelsen ble sendt på e-post til utvalget, med informasjon om undersøkelsen og lenke til spørreskjemaet. Det ble gitt en svarfrist på 3 uker. Det kom inn totalt 232 gyldige besvarelser, som utgjør en svarprosent på 43,3 %. Over halvparten av svarene (137 besvarelser) kom samme dag som skjemaet ble sendt ut. Den raske responstiden kan tolkes som at dette var et viktig tema for mange i målgruppen. Det ble sendt ut en påminnelse til alle i utvalget fire dager før fristens utløp.

Det er noen svakheter i skjemaet vi vil gjøre oppmerksom på. Ved å ikke knytte navn eller bruker til skjemaet ble undersøkelsen betraktet som anonym. Dette fratok muligheten til å følge opp hvem som hadde besvart og sikre at ingen svarte flere ganger. Videre kunne skjemaet videresendes og besvares av andre utenom målgruppa, selv om dette anses som lite sannsynlig.

En annen svakhet var knyttet til at del 2 av skjemaet kun gjaldt for respondenter som ønsker å kvalifisere seg til førstelektor. Siden 48,3 % hadde valgt «Kvalifisere meg til førstelektor» (basert på i svaralternativene til spørsmål 4 «Hva er et attraktivt karrieremål for deg?») vil det i praksis si at over halvparten av respondentene opplevde å bli tilsidesatt og få fratatt muligheten til å fullføre skjemaet. Denne innskrenkningen ble kun gitt som en tekstinformasjon når respondenten kom til del to, og uten teknisk begrensning i skjemaet. Det kom frem i kommentarfeltet til siste spørsmål at begrensningen ble oppfattet som negativ/ekskluderende.

Analyse

Dataene ble analysert ved hjelp av SPSS, der spørsmål 1 til 5 ble kategorisert som nominalvariabler og spørsmål 6 til 9 som ordinalvariabler. Dataene ble først analysert gjennom deskriptiv statistikk, der vi så på fordelingen hos enkeltvariablene. Deretter undersøkte vi om det er sammenheng mellom nominalvariablene ved hjelp av krystabeller og kji-kvadrattester. I den parametriske delen av analysen benyttet vi oss av enveis-ANOVA-tester, der vi testet ordinalvariablene som avhengige variabler mot de uavhengige nominalvariablene. I tillegg brukte vi Bonferroni post-hoc-tester for å kontrollere om det er signifikante forskjeller mellom og innad i ulike grupper. Til slutt så vi på Pearsons korrelasjonskoeffisient for å undersøke om det er en statistisk sammenheng mellom ordinalvariablene.

Kvantitative funn

232 universitetslektorer besvarte spørreundersøkelsen. Mesteparten av disse er ansatt i fast stilling og har Trondheim som arbeidssted. 112 respondenter (48,3 %) har som mål å kvalifisere seg til førstelektor (FL), mens 66 respondenter (28,4 %) ønsker å ta en doktorgrad og kvalifisere seg til førsteamanuensis (FA). 45 respondenter (19,4 %) har ikke noe ønske om videre kvalifisering (UL), mens 9 respondenter (3,9 %) oppga at de enten er usikre, at både førsteamanuensis og førstelektor er gode alternativer, eller at de har andre mål for karriereutviklingen sin. Tabell 1 viser fordelingen av karrieremålet per studiested, fakultet og ansettelsesform.

Tabell 1. Fordeling (N) per fakultet, studiested, ansettelsesform, etter karrieremål. i.r. = ikke relevant, siden fakultetet ikke er representert ved dette studiestedet.

Fakultet	Ansettelsesform	Arkitektur og Design			Humaniora			Inform.tekn. & elektronikk			Ingeniør- vitenskap			Medisin & Helsevit.			Naturvitenskap			Samfunns- & utdanningsvit.			Økonomi			SUM				
		Midl.	Fast		Midl.	Fast		Midl.	Fast		Midl.	Fast		Midl.	Fast		Midl.	Fast		Midl.	Fast		Midl.	Fast						
Studiested	Karrieremål																													
Trondheim	UL						5	2	2																					
	FA	1	7		3	8				5																				
	FL					7		1	4																					
	Annet					3			2																					
Gjøvik	UL						i.r.																							
	FA						i.r.		1																					
	FL																													
	Annet																													
Ålesund	UL																													
	FA																													
	FL																													
	Annet																													
SUM		1	7		3	23		3	3	21					14	11	56	3	12	6	59	1	12	1	12	1	232			

Kji-kvadrattesten viste ingen signifikante forskjeller på 0.05-nivået mellom de tre studiestedene når det gjelder den prosentvise fordelingen av karrieremålet. Vi kan derimot se at førstelektorkvalifiseringen nesten utelukkende er attraktiv for universitetslektorer med fast ansettelse. Videre er det en signifikant forskjell mellom fakultetene, der Fakultet for medisin og helsevitenskap (MH) og Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) er de to fakultetene der flest ønsker å bli førstelektor. MH-fakultetet er også sterkt representert i Gjøvik og Ålesund, som har vært høyskoler før fusjonen med NTNU og dermed spesielt rettet mot profesjonsutdanninger (sykepleie, ergoterapi, radiografi).

I den videre analysen så vi kun på de 112 som ønsker å kvalifisere seg til førstelektor (tabell 2). Her fant vi at ingen av de midlertidig ansatte har kommet i gang med kvalifiseringen sin, mens mesteparten av de fast ansatte arbeider med kvalifiseringen uten at dette er formalisert (47,5 %), etterfulgt av de som ikke har begynt enda (30,7 %). Kun 21,8 % er i et løp som er lagt til rette for av ledelsen. Her skiller Ålesund seg ut, med like mange i et formelt tilrettelagt løp som i et uformelt løp. Forskjellen mellom studiestedene eller fakultetene er derimot ikke signifikant på 0.05-nivået.

Tabell 2. Fordeling (N) per fakultet, studiested og ansettelsesform, etter type kvalifiseringsløp.

Fakultet	Ansettelsesform	Arkitektur og Design		Humaniora		Inform.tekn. & elektronikk		Ingeniørvitenskap		Medisin & Helsevit.		Naturvitenskap		Samfunns- & utdanningsvit.		Økonomi		SUM /
		Midl.	Fast	Midl.	Fast	Midl.	Fast	Midl.	Fast	Midl.	Fast	Midl.	Fast	Midl.	Fast	Midl.	Fast	
Trondheim	<i>I gang med kval.</i>																	
	<i>Nei</i>				2	1	3			3	4		3	3	8		2	29
	<i>Uformelt</i>				5		1		2		7				19		1	36
Gjøvik	<i>Formelt</i>										6		1		8		1	16
	<i>Nei</i>			i.r.	i.r.			1		3	3			i.r.	i.r.		1	8
	<i>Uformelt</i>						1								i.r.			6
	<i>Formelt</i>										2				i.r.			2
Ålesund	<i>Nei</i>	i.r.	i.r.	i.r.	i.r.		1				1		2	i.r.	i.r.			4
	<i>Uformelt</i>	i.r.	i.r.	i.r.	i.r.		1		1		3			i.r.	i.r.			5
	<i>Formelt</i>	i.r.	i.r.	i.r.	i.r.		1				3		1	i.r.	i.r.			5

Deretter undersøkte vi hvordan respondentene vurderte viktigheten av ti ulike faktorer for deres kvalifiseringsarbeid, og av et formelt førstelektorprogram som støtte i kvalifiseringsløpet.

97,6 % av de som ikke har begynt, 95,4 % av de i et formelt løp og 83,0 % av de i et uformelt løp vurderer et førstelektorprogram som enten «ganske viktig» eller «svært viktig». Det er interessant at de som er i gang med et kvalifiseringsarbeid uten at dette er formalisert vurderer et førstelektorprogram som mindre viktig enn både de som er i et formelt løp og de som ikke har begynt.

Når det gjelder de ti faktorene, kan vi se at alle faktorer har flest svar i kategorien «svært viktig» og skårer over 3,2 på en skala der 1 tilsvarer «ikke viktig» og 4 «svært viktig». Her fant vi noen små forskjeller i rangeringen av faktorene mellom de som ikke har begynt med kvalifiseringen og de som har begynt. Kunnskap om retningslinjer og kriterier og om opprykksprosessen er blant de tre viktigste faktorene for begge gruppene. De som ikke har begynt satt derimot støtte fra nærmeste leder på første plass, mens det kun er fjerde plass hos de som har begynt. Minst betydning for begge gruppene har det å ha «noen å skrive, lese og samarbeide med» samt «støtte fra kollegaer», selv om også disse ligger over 3,2 i gjennomsnitt.

Sammen med analysen av korrelasjonstallene for de to gruppene tyder datamaterialet på at de som ikke har begynt med kvalifiseringen, har til felles at de i første omgang ønsker å kartlegge krav til kompetanse og informasjon om kvalifiseringsprosessen, mens de som har begynt er mindre homogene og har ulike behov. Tabell 3 viser en oversikt over vurderingen av de ti faktorene, viktigheten av et førstelektorprogram, og faktorer med sterke korrelasjoner.

Tabell 3. Vurdering av behov i kvalifiseringsarbeid til førstelektor. Faktorene ble vurdert på en firepunkts Likertskala fra «ikke viktig» (1) til «svært viktig» (4). Tilbud om et førstelektorprogram ble vurdert på en fempunkts Likertskala fra «ikke viktig» (1) til «svært viktig» (5).

<i>Har ikke begynt med FL-kvalifisering</i>	Faktor	Gjennomsnitt	Svært viktig (% , rangering)	Kumulativ «ganske viktig» og «svært viktig» (% , rangering)	Korrelasjon med (Pearsons r):
	1. Støtte fra leder	3,92	92,1% (1)	100% (1)	
	2. Kunnskap om kriterier	3,87	86,8% (2)	100% (1)	Kunnskap om midler (.941*) Kunnskap om ped. mappe (.575*)
	3. Kunnskap om opprykksprosess	3,84	84,2% (5)	100% (1)	Kunnskap om kriterier (.899*), Kunnskap om midler (.846*), Kunnskap om pedagogisk mappe (.675*)
	4. Kunnskap om artikkelskriving	3,84	86,8% (2)	97,3% (5)	
	5. Kunnskap om ped. mappe	3,83	85,7% (4)	97,1% (7)	Kunnskap om midler (.713*) Kunnskap om artikkelskriving (.713*)
	6. Hvordan søke midler	3,82	84,2% (5)	97,4% (4)	
	7. Utvidet FoU-tid	3,73	78,4% (7)	94,6% (8)	
	8. Veileder	3,71	74,3% (8)	97,2% (6)	
	9. Noen å skrive, lese og samarbeide med	3,58	68,4% (9)	89,5% (9)	
	10. Støtte fra kollegaer	3,44	58,3% (10)	88,9% (10)	
	Tilbud om førstelektorprogram	4,66	68,3%	97,6%	

<i>Har ikke begynt med FL-kvalifisering</i>	Faktor	Gjennomsnitt	Svært viktig (% , rangering)	Kumulativ «ganske viktig» og «svært viktig» (% , rangering)	Korrelasjon med (Pearsons r):
<i>Har begynt med FL-kvalifisering</i>	Faktor	Gjennomsnitt	Svært viktig (% , rangering)	Kumulativ «ganske viktig» og «svært viktig» (% , rangering)	Korrelasjon med (Pearsons r):
	1. Kunnskap om kriterier	3,83	83,1% (1)	100% (1)	Kunnskap om opprykksprosess (.720 [*])
	2. Kunnskap om opprykksprosess	3,80	80% (4)	100% (1)	
	3. Kunnskap om ped. mappe	3,74	78,5% (5)	97% (3)	
	4. Støtte fra leder	3,73	81,7% (2)	94,4% (4)	
	5. Utvidet FoU-tid	3,73	81,7% (2)	93% (6)	
	6. Kunnskap om artikkelskriving	3,68	76,1% (6)	93% (6)	
	7. Veileder	3,57	63,8% (7)	94,2% (5)	Noen å skrive sammen med (.534 [*])
	8. Hvordan søke midler	3,51	62,9% (8)	91,5% (8)	
	9. Noen å skrive, lese og samarbeide med	3,37	52,9% (9)	87,2% (9)	
10. Støtte fra kollegaer	3,20	49,3% (10)	79,7% (10)		
	Tilbud om førstelektorprogram	4,64	76%	89,2%	

*Signifikant på 0.01 nivå (tosidig). Det er kun tatt med korrelasjoner over .500.

Kvalitative funn

54 respondenter (23,3 %) valgte å svare på spørsmål 10. Syv respondenter kommenterte at spørreundersøkelsen kun rettet seg mot de som ønsker å kvalifisere seg til førstelektor og dermed ikke var relevant, åtte utdypet hvor langt de har kommet i et ph.d.-løp for å kvalifisere seg til førsteamanuensis, mens fire oppga at de ikke ønsker en videre kvalifisering på grunn av alder eller fordi de vil fokusere på undervisningsarbeidet sitt og ikke en formell karriereutvikling.

De fleste kommentarene handler derimot om førstelektorkvalifiseringen. På den ene siden understreker respondentene at man som universitetslektor «blir sterkt nedprioritert» og har «lav status i det akademiske miljøet», men også at «tittelen førstelektor» gir «negative assosiasjoner». På den andre siden derimot, tydeliggjør flere respondenter hvor viktig denne karriereveien er. Én refererer for eksempel til at «det er et uttalt mål fra kunnskapsdepartementet at undervisning skal sidestilles med forskning», mens en annen oppsummerer det slik:

Det har vært mye pent prat om opplegg for oss som har dedikert oss til å gi svært god undervisning, men om du ikke har ph.d. er du ingenting i dette systemet. Synd, for NTNU trenger sånne som meg som har vært ute i det brede arbeidslivet innenfor mange nivåer og områder. Uten kontakten med «virkeligheten» der ute blir ph.d.-broilere nettopp det – broilere. I alle fall på felt som har med samfunn å gjøre. Og uten samfunnslenken ingen «kunnskap for en bedre verden». Så pass på oss!

Generelt virker det som om ph.d.-løpet ansees som en konkurrerende karrierevei med langt bedre vilkår. Én respondent skriver at «førstelektorkandidater har behov for ulike kurs/emner på lik linje med ph.d.-studenter», men at adgangen til disse emnene kan være utelukket for universitetslektorer. Andre etterspør mer støtte i kvalifiseringen, for eksempel i form av en mentor eller støtteperson. Som det også kom frem i den kvantitative analysen, er manglende informasjon et stort hinder for mange: «Løpet er en 'stille prosess' og jeg skulle ønske det var retningslinjer/oppmerksomhet også knyttet til denne kvalifiseringen (det er stor forskjell på ingen oppmerksomhet og det systemet som er rundt disputas og dr.promosjon)». Her er informasjonsbehovet størst når det gjelder hvordan kriteriene for opprykk skal tolkes og legges frem i søknaden. Én respondent skriver at «selv om jeg har lest kriteriene er det vanskelig å få klarhet i hva de betyr i praksis, hvilket nivå det skal være på publikasjoner osv., og hvordan det hele skal framstilles», mens en annen føler at «det ikke er så enkelt å forstå hvor omfattende det skal være for å bli godkjent.»

Til tross for disse utfordringene med kvalifiseringsarbeidet kommenterer flere respondenter at selv om det hadde vært mer attraktivt med en ph.d., virker en førstelektorkvalifisering å være mer realistisk. Her er det spesielt mangel på FoU-tid og den store undervisningsbelastningen som trekkes frem som negativt ved universitetslektorstillingen. Førstelektorkvalifiseringen ansees «som eneste løsning» for å få mer FoU-tid, men samtidig hindrer undervisningsbelastningen at man klarer å kvalifisere seg. Dersom man betrakter dette som en del av institusjonens personalpolitikk, kan man også vise til flere utfordringer på dette området. Blant annet forteller én respondent at lektorer ikke får mulighet til å være emneansvarlig, og at «de som ikke har 'venner' på jobb» ikke får mulighet til å delta i prosjekter eller artikkelskriving. Flere av de som svarte «annet» under karrieremål nevnte også at deres fremste mål er å få en fast ansettelse, siden de opplever det som om «universitetslektor ikke skal være en stilling». Det understrekes at «leder har en stor rolle i dette arbeidet – og at ikke alle er bevisst sin rolle!».

Diskusjon

I tråd med forskningsspørsmålet vi stiller om *hvilke behov og ønsker for karriereutvikling universitetslektorer gir uttrykk for*, vil diskusjonen fokusere på universitetslektorenes profesjonelle utviklingsbehov for å klatre på karrierestigen, for opprykk (Smith, 2003).

Det var flest svar fra fakultetene med store profesjonsutdanninger som Medisin og helsevitenskap og Samfunns- og utdanningsvitenskap hvor lærerutdanningen ved NTNU er plassert. Faglig ansatte i profesjonsutdanningene er ofte invitert inn i akademiet (head hunted) på bakgrunn av sin profesjonsutøvelse (Murray og Male, 2005). Ekspertisen deres ligger først og fremst i den praktiske delen av profesjonen. Når de blir ansatt i høyere utdanning, er det et annet språk og en annen kultur de må tilegne seg (Murray, 2011). Forskning og publisering er en integrert del av en akademikers arbeid, og mange universitetslektorer som har praktisk yrkesutøvelse som sin primære ekspertise, må nå tilegne seg en sekundærexpertise: forskning og publisering, for å kvalifisere seg til opprykk innenfor akademiet. Det står tydelig i kriteriene for en førstelektorstilling at kandidatene skal vise til forsknings- og utviklingskompetanse. Universitetslektorer har derfor et stort læringsbehov, men det kommer frem fra resultatene i studien vår at mange opplever de har liten støtte og at de står alene i kvalifiseringsprosessen, noe som også er påpekt i Underdalrapporten fra 2018.

Heving av førstekompetanseprosenten hos faglig ansatte er viktig for institusjoner som driver med høyere utdanning; det er en sentral faktor i eksterne evalueringer av institusjonen og dens undervisningsprogram (Kunnskapsdepartementet, 2017 b). Dessuten er de faglig ansattes publiseringspoeng betydningsfullt i arbeidet med å styrke institusjonenes status og økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2017 c). Øking av antall faglige med førstekompetanse er derfor også et organisasjonsmål (Caffarella & Zinn, 2009). Det kommer til uttrykk i kommentarer om opplevelsen av å bli presset til å kvalifisere seg for opprykk: «Jeg opplever presset om økt formell kompetanse som et sterkt hinder for å gjøre en god jobb».

Funnene vi er kommet frem til peker på at universitetslektorenes utviklingsbehov og institusjonens organisasjonsmål samsvarer. 76.7 % av universitetslektorene som svarte på undersøkelsen ønsker å kvalifisere seg, flesteparten som førstelektorer, mens vel en ¼ planlegger å gå inn i et doktorgradsløp. Cirka 1/5 ønsker å fortsette som universitetslektorer. Det kommer frem i materialet at det store flertall universitetslektorer som ønsker å kvalifisere seg savner et strukturert løp i kvalifiseringsprosessen. De savner tilgang til støtte og veiledning i prosessen. Støtten de søker er først og fremst fra ledelsen, og da er det strukturell støtte som tid til kvalifiseringsarbeidet og mer kunnskap om forsknings- og publiseringsarbeid. Det er også flere respondenter som savner en veileder som de kan søke råd og hjelp hos. Dette kommer tydelig frem i en kommentar fra en av deltakerne. Hun sier at hun ønsker å ha en veileder og hjelp til fremdriftsplan, til å skrive søknad og å finne kommisjonsmedlemmer som kan vurdere søknaden.

I et doktorgradsløp har stipendiatene tilgang til denne støtten i 3–4 år, i form av forskeropplæring og veiledning, og likevel føler mange doktorgradsstudenter på isolasjon, liten støtte og er stresset i ph.d.-løpet (Levecque et al., 2017; Carter et al., 2020). Det er derfor ikke overaskende at universitetslektorene, som har 80–100 % undervisningsansvar og som ofte står alene i kvalifiseringsprosessen, gir uttrykk for frustrasjon og ønsker en bedre tilrettelagt prosess.

Universitetslektorene skal dokumentere forsknings- og utviklingsarbeid med samme omfang og kvalitet som en doktorgrad (Kunnskapsdepartementet, 2006). Flesteparten av respondentene opplever at forskning og publisering er utfordrende uten faglig støtte. Internasjonal forskning peker på liknende funn (Tack & Vanderlinde, 2019). Blant de mest ønskete utviklingsområder hos deltakerne er forskning på egen praksis og akademisk skriving. Den Nasjonale forskerskole i lærerutdanning (NAFOL) har de ti siste årene hatt tre årlige samlinger for førstelektorkandidater, og erfaringene derfra samsvarer i stor grad

med funnene fra denne undersøkelsen. Programmet på NAFOL-seminarene er planlagt etter ønske fra førstelektorkandidater i hele Norge, og tema som å skrive en CV, skrive profileringsdokumentet, publisering og praksisorientert forskning som aksjonsforskning og selvstudier, er ofte ønsket. Dessuten får deltakerne mulighet til å presentere tekster for tilbakemeldinger og diskusjon med en erfaren akademiker og andre deltakere på seminaret. Behovet for støttetilbud kommer til uttrykk i tilbakemeldinger NAFOL får på førstelektordagene:

Jeg setter utrolig pris på å få delta på disse samlingene. Jeg opplever at jeg lærer mye, og de konkrete rådene vi får er en god støtte og et bidrag til at førstelektorløpet blir overkommelig. Det er også fint å få møte andre som har det samme målet som meg! (deltaker NAFOL førstelektordag 9.3.2020)

Men NAFOL-seminarene er ikke sammenhengende, det er isolerte dager, og tilbyr derfor ikke et strukturert og sammenhengende løp til førstelektorkandidatene. Dette ansvaret ligger ved institusjonene.

Det kom frem i dataene i studien vår at en annen utfordring universitetslektorene møter i kvalifiseringsprosessen, er de uklare kravene de skal fylle. Frustrasjonen er tydelig i kommentarfeltet, hvor de skriver at det er vanskelig å vite hva som skal til, hva omfanget er, og ikke minst hvordan man kan kreditere klinisk arbeid, som nettopp er deres primære ekspertise. Underdal (2018) hevder at det hersker en stor uklarhet om prosess, krav og kriterier for de som velger å følge en dosentstige i karrieren sin. Evaluering av en opprykkssøknad er en summativ evaluering for det trinnet søkerne er på, i denne artikkelen er det universitetslektor, for å vurdere om kandidatene møter kravene til førstelektorkompetanse. Når kravene oppleves som uklare, og søkere arbeider uten å ha en klar forståelse av evalueringens kriterier, kan det lett føre til usikkerhet og hemme fremgang i arbeidet. Dette er ikke unikt for universitetslektorene i Norge, det er funnet i tidligere forskning om opprykk innenfor akademiet også (Glennie, O'Donnell, Brown & Benson, 2019). De tradisjonelle kriterier for opprykk i akademiet er publisering og tildelte forskningsmidler, og det ser ut til at disse sniker seg inn i vurdering av en mer undervisningsrettet karrierestige som opprykk til førstelektor. Det er stor uklarhet rundt hvor mange publikasjoner og hvilke publikasjoner som er påkrevd for opprykk, og det er opp til de respektive vurderingskommisjoner å bedømme hva som er tilstrekkelig. Uklarheten gir rom for ulike tolkninger av kriteriene ikke bare hos søker, men også hos de som skal vurdere søknaden.

En slik skjevhet og uklarhet påvirker det affektive aspektet ved å velge en karriere innenfor dosentstigen, hvori førstelektorkompetansen er plassert. Flere av respondentene i studien opplever at de ikke er verdsatt på samme måte som kolleger i en forskerstilling, og at selv om de arbeider mot førstelektorkompetanse, som skal være likestilt med en førsteamanuensisstilling, oppleves virkeligheten annerledes. Universitetslektorer i vår studie oppfatter å ha lavere status i akademiske miljøer, og at de blir nedprioritert. En kommentar sier at «det er negative assosiasjoner til førstelektortittelen», noe som også er hevdet i Underdalsrapporten fra 2018. I realiteten oppleves ikke dosentstigen og professorstigen som likeverdige: «Om du ikke har ph.d., er du ingenting i dette systemet». Respondentene ønsker at undervisning sidestilles med forskning slik at det er deres primære ekspertise som blir fremhevet i vurderingen og ikke hovedsakelig sekundære ekspertisen – forskning og publisering (Murray & Male, 2005). Det siste kan telles og måles, men undervisningskompetansen og det praktiske arbeidet er lite målbart, og en vurdering er i stor grad overlatt til kommisjonens skjønn.

Hovedargumentene i diskusjonen kan bli oppsummert ved at de fleste universitetslektorene ønsker å kvalifisere seg innenfor sin primære ekspertise; undervisning og praktisk arbeid, men at det legges vekt på forskning og publisasjon som er en nytilegnet

sekundærekspertise for mange. De ønsker et strukturert kvalifiseringsløp som tilbyr tid og faglig støtte. Respondentene gir uttrykk for frustrasjon over uklare tolkninger av kriterier for førstelektorkompetanse.

Konklusjon og implikasjoner

I denne artikkelen har vi presentert data fra en survey ved NTNU om universitetslektors behov i arbeidet med å kvalifisere seg som førstelektorer. Studien kan således defineres som en kasusstudie, da data kun er samlet inn ved én institusjon. Det er derfor ikke mulig å generalisere funnene presentert i artikkelen, de representerer ikke opplevelsen til høyskolelektorer og universitetslektorer ved andre institusjoner. Vi argumenterer likevel for at artikkelen har relevans for institusjoner som ønsker å heve prosenten på faglig ansatte med førstekompetanse ved å undersøke institusjonens ståsted i forhold til implikasjonene vi foreslår.

Så lenge Norge har to karrierestiger og institusjonene ansetter universitetslektorer, må det også tas ansvar for denne gruppens profesjonelle karriereutvikling. Det er i liten grad gjort, og de fleste tiltak er individuelle og sporadiske. Det mangler opplegg på et systemnivå, i likhet med et doktorgradsløp. Studien viser at det er et sterkt behov, særlig innenfor profesjonsutdanningene, for å skape et strukturert løp for universitetslektorer med avsatt tid til opplæring i for eksempel forskning og akademisk skriving samt veiledning. Veiledningen kan være gruppevis og individuell. Ved å etablere grupper på fire–fem universitetslektorer som har en felles veileder, er det mulig å skape et læringsfellesskap bygget på tillit og som muliggjør deling av tekster, faglige diskusjoner og danning av en felles forståelse av kravene. Universitetslektorene må oppleve at de er respektert, og at de har muligheter for å komme ut av isolasjonen i kvalifiseringsprosessen. Ansvar for ovennevnte tiltak ligger i det store og hele på det institusjonelle nivået.

På et nasjonalt nivå er det behov for å utvikle klare kriterier for ansettelse og opprykk innenfor dosentstigen med tydeligere rammer som søkere og sakkyndige kan holde seg til. Uklarheten som påpekes i Underdalsrapporten (2018) er i stor grad erfart av respondentene i studien vår. Uklarheten henger også sammen med sammensetning av vurderingskommisjonen. En opprykksøknad bør, slik vi ser det, vurderes av fagfolk som selv har erfaring med og kunnskap om den karrierestigen søknaden ligger innenfor. Med andre ord: søknad om førstelektorkompetanse bør vurderes av erfarne førstelektorer/dosenter med ekspertise innenfor de profesjonspraktiske aspektene av søkers fagområdet. Dessverre er ikke dette et nasjonalt krav, og det er ikke uvanlig å finne professorer og førsteamanuenser i kommisjoner for førstelektorsøknader (personlig kommunikasjon). Forskriften om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (KD, 2006) sier at søknaden skal vurderes av en sakkyndig kommisjon, men det er ingen definisjon av hvem som er sakkyndige i vurdering av førstelektorsøknader. Kompetanse til søkere med primærekspertise i undervisning og praktisk arbeid blir ofte vurdert av søkere med primærekspertise innenfor forskning og publisering. Vi trenger mer forskning på nettopp sammensetning og vurdering av førstelektorkommisjoner, slik at eventuelle endringer bygger på god dokumentasjon.

Dosentstigen og professorstigen bør fremstå og praktiseres likeverdige så lenge Norge beholder begge karriereløpene i akademiet.

Litteratur

- Caffarella, R. S. & Zinn, L. F. (1999). Professional Development for Faculty: A Conceptual Framework of Barriers and Supports. *Innovative Higher Education*, 23(4), 241–254.
- Carter, S., Guerin, C. & Aitchinson, C. (2020). *Doctoral Writing*. Singapore: Springer.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research* (4. utg.). Boston: Pearson.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Glennie, M., O'Donnell, M., Brown, M. & Benson, J. (2019). Referees or sponsors? The role of evaluators in the promotion of research scientists in a public research organization. *Research Evaluation*, 28(1), 63–72. DOI: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvy035>
- Hanger, M. R. (2020). *En del HiST-folk føler seg mindre verdt i NTNU-systemet*. Hentet fra: <https://www.universitetsavisa.no/nyheter/2020/05/22/%E2%80%93-En-del-HiST-folk-f%C3%B8ler-seg-mindre-verdt-i-NTNU-systemet-21822193.ece>
- Jones, M. (2013). Issues in Doctoral studies – Forty years of journal discussion: where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8(6), 83–104. DOI: <https://doi.org/10.28945/1859>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskrift om ansettelse i og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129>
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2017 a). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kunnskapsdepartementet (2017 b). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning* (studietilsynsforskriften). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>
- Kunnskapsdepartementet (2017 c). *Finansiering av universitet og høyskoler*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/finansiering.pdf>
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281, DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070802049202>
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Loen, S. & Mørkved, B. P. (2019). Perspektiver på universitetspedagogikken. I S. Loen, B. P. Mørkved & B. S. Isachsen (red.), *Studentaktiv læring – praksisnær undervisning i høyere utdanning* (s. 7–16). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). *Kurs i universitetspedagogikk – et 50 års perspektiv*. *Uniped*, 41(3), 189–205. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2018-03-02>
- Melby, K. (2016). *Personalpolitikk for ansatte i undervisnings- og forskerstillinger*. Rapport fra NTNU. Hentet fra: https://innsida.ntnu.no/documents/portlet_file_entry/10157/Personalpolitikk%2C+Utvalgets+rappport.pdf/b53e9e73-0fe7-4357-9efd-1aebc5491ca2?status=0
- Murray, J. (2011). Towards a New Language of Scholarship in Teacher Educators' Professional Learning? *Professional Development in Education* 36(1), 197–205. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415250903457125>
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
- Smith, K. & Flores, M. A. (2019). The Janus faced teacher educator, *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 433–446. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1646242>
- Smith, K. (2003). So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201–215. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261976032000088738>
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator – a Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 337–349. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588024>
- Surgue, C., Englund, T., Solbrekke, T. D. & Fosslund, T. (2017). Trends and practices of academic developers: Trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>.
- Tack, H. & Vanderlinde, R. (2019). Capturing the relations between teacher educators' opportunities for professional growth, work pressure, work related basic needs satisfaction, and teacher educators' researcherly disposition. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 459–477. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1628212>

- Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped*, 44(4). DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-05>
- Underdal, A. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler. Rapport fra ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/462ebb8a0c444fe2add926eaf6885bde/utvalgsrapport-stillingsstruktur-ved-universiteter-og-hoyskoler.pdf>
- Universitetsavisa, 22.05, 2020. Hentet fra <https://www.universitetsavisa.no/nyheter/2020/05/22/%E2%80%93-En-del-HiST-folk-f%C3%B8ler-seg-mindre-verdt-i-NTNU-systemet-21822193.ece>

Vedlegg 1. Spørreskjema om karriereutvikling og kvalifisering for universitetslektorer på NTNU

NTNU ønsker å lære mer om hva universitetslektorer ønsker av karriereutvikling og har behov for i et eventuelt kvalifiseringsløp. Under er noen spørsmål som vil hjelpe til i arbeidet med å utvikle gode tiltak og tilbud. Du svarer kun på de spørsmålene som er relevante for deg. Ditt navn knyttes ikke til din besvarelse. Frist for å svare på spørreundersøkelsen er fredag 17. april. Tusen takk for ditt bidrag!

1. Hvilket fakultet hører du til?

- Fakultet for arkitektur og design (AD)
- Det humanistiske fakultet (HF)
- Fakultet for informasjonsteknologi og elektronikk (IE)
- Fakultet for ingeniørvitenskap (IV)
- Fakultet for medisin og helsevitenskap (MH)
- Fakultet for naturvitenskap (NV)
- Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
- Fakultet for økonomi (ØK)
- NTNU Vitenskapsmuseet (VM)

2. Hvilken campus hører du til?

- Trondheim
- Ålesund
- Gjøvik

3. Hva er ditt ansettelsesforhold?

- Fast ansatt
- Ikke fast ansatt

4. Hva er et attraktivt karrieremål for deg?

- Kvalifisere meg til førstelektor
- Ta en PhD og kvalifisere meg til førsteamanuensis
- Jeg ønsker å fortsette som universitetslektor
- Annet

Spørsmålene under gjelder kun for deg som ønsker å kvalifisere deg til førstelektor.

5. Er du i gang med et kvalifiseringsarbeid?

- Nei, jeg har ikke begynt enda
- Ja, men uten at dette er formalisert
- Ja, dette er lagt til rette for av min leder

6. Hvis du allerede er i gang med et kvalifiseringsarbeid, hvor langt har du kommet? (1 = i startfasen/tankestadiet og 5 = i slutfasen/snart klar til å levere søknad)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

7. Til deg som ønsker å komme i gang med kvalifiseringsarbeidet til førstelektor; hvor viktig er det for deg at du får:

	Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	AQI Svært viktig	Vet ikke/ ikke relevant
Veileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Støtte fra kollegaer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Støtte fra nærmeste leder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utvidet/dedikert FoU-tid til kvalifiseringsarbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om opprykksprosessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om retningslinjer og kriterier for opprykk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om hvordan søke om midler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om artikkelskriving, publisering og vitenskapelig arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om pedagogisk mappe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noen å skrive, lese og samarbeide med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Til deg som allerede er i gang med kvalifiseringsarbeidet til førstelektor; basert på din erfaring, hva er viktig for at du skal lykkes med kvalifiseringen:

	Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	Svært viktig	Vet ikke/ ikke relevant
Veileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Støtte fra kollegaer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Støtte fra nærmeste leder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utvidet/dedikert FoU-tid til kvalifiseringsarbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer kunnskap om opprykksprosessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer kunnskap om retningslinjer og kriterier for opprykk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer kunnskap om hvordan søke om midler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer kunnskap om artikkelskriving, publisering og vitenskapelig arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer kunnskap om pedagogisk mappe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noen å skrive, lese og samarbeide med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Hvor viktig er det at NTNU tilbyr et førstelektorprogram som støtter deg i et kvalifiseringsløp til førstelektor? (1 = ikke viktig og 5 = svært viktig)

1.
2.
3.
4.
5.

10. Øvrige kommentarer:

(Spørsmålene er kopiert fra Forms nettskjema.)