



Flerfaglig forskerskole i utdanningsforskning ved NTNU

Evaluering

Cathrine Tømte
Agnete Vabø

Rapport 46/2010

NIFU

Flerfaglig forskerskole i utdanningsforskning ved NTNU

Evaluering

Cathrine Tømte
Agnete Vabø

Rapport 46/2010

Rapport nr. Rapport 46/2010

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Adresse Postboks 5183 Majorstuen, 0302 Oslo, Wergelandsveien 7, NO-0167 Oslo

Oppdragsgiver Ledergruppen, Flerfaglig forskerskole i utdanningsforskning ved NTNU
Adresse Institutt for sosiologi & statsvitenskap, NTNU Dragvoll, N-7491 Trondheim

Trykk Linkgrafisk

ISBN 978-82-7218-723-0
ISSN 1892-2597

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten inneholder en evaluering av den Flerfaglige forskerskolen i utdanningsforskning ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse (SVT), NTNU i Trondheim. Evalueringen er basert på analyser av sentrale dokumenter knyttet til etablering og gjennomføring av forskerskolen, papers, artikler og annen vitenskapelig produksjon og CV-er fra stipendiatene samt intervjuer medstipendiater, ledergruppens medlemmer inklusive dekan og instituttledelse ved de involverte instituttene. Rapporten er utarbeidet på oppdrag av ledergruppen i forskerskolen. NIFU har hatt i underkant av to uker til rådighet for å utarbeide rapporten.

Evalueringen har fokusert på diverse problemstillinger knyttet til flerfaglig samarbeid, både lokalt ved de involverte instituttene og sentralt ved SVT- fakultetet, NTNU. Det har også vært sentralt å undersøke forskerskolens oppbygging som et ledd i det å styrke utdanningsforskningen ved SVT-fakultetet, NTNU, samt i hvilken grad forskerskolen har bidratt til økt internasjonalisering av utdanningsforskningen.

Rapporten er utarbeidet ved NIFU av Agnete Vabø og Cathrine Tømte, der sistnevnte har vært prosjektleder.

Oslo, desember, 2010

Sveinung Skule
Direktør

Jannecke Wiers-Jenssen
Forskningsleder

Innhold

1	Sammendrag og anbefalinger	5
2	Bakgrunn	7
	2.1 Data og metodisk tilnærming	8
3	Flerfaglig forskerskole i utdanningsforskning	9
	3.1 Å styrke utdanningsforskningen ved NTNU.....	9
	3.2 Mellom disiplin og flerfaglighet	9
	3.3 Organisering av forskerskolen	12
	3.4 Internasjonalisering	14
	Referanser	16
	Vedlegg	17
	Informanter.....	17
	Plan for gjennomføring av intervjuer	18

1 Sammendrag og anbefalinger

På oppdrag fra Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse (SVT) ved NTNU i Trondheim har NIFU gjennomført en evaluering av den flerfaglige forskerskolen i utdanningsforskning.

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse etablerte den flerfaglige forskerskolen i utdanningsforskning i januar 2008, som følge av bevilgning fra Norges forskningsråd. Selve planleggingen av forskerskolen og etablering av ledergruppen ble påbegynt umiddelbart etter dette, det vil si våren 2007. Den flerfaglige forskerskolen innebar et nytt initiativ i forhold til å styrke utdanningsforskningen ved NTNU og hadde mange gode målsettinger. Å belyse feltet utdanningsforskning fra flere disipliner kunne bidra til å utvikle fagområdet i seg selv, samtidig som en slik tilnærming la opp til en styrket rekruttering. I tillegg så man for seg synergieffekter som resultat av samhandling på tvers av faggrensene. Rent organisatorisk så man også for seg at det å knytte forskerskolen direkte til fakultetsledelsen og på tvers av instituttgrensene i seg selv kunne bidra til løsrivelse fra bindende fagstrukturer.

Initiativet med forskerskolen har imidlertid tydeliggjort hvordan fagdisiplinene fungerer som tunge strukturer som vanskeliggjør det å arbeide på tvers av instituttgrensene. Dette har vist seg å være en særskilt utfordring for stipendiatene, som skal disputere innenfor egne moderdisipliner og slik forsvare sin egen faglige tilhørighet i tråd med gjeldende normer for forskningspraksis tilhørende moderinstituttene. Stipendiatene har til tross for disse utfordringene også fått med seg viktig breddekunnskap knyttet til feltet utdanningsforskning og ikke minst kan de fremvise gode ferdigheter i det å skrive papers og artikler. Deltakelse i internasjonale nettverk, konferanser og kurs er også et viktig resultat av at forskerskolen har invitert inn anerkjente forskere som gjesteforelesere og veiledere. For stipendiatene vil de internasjonale aktivitetene resultere i flere internasjonale publikasjoner. Noen har også hatt kortere opphold i relevante fagmiljø i utlandet. Likevel, i tråd med målene i norsk forskningspolitikk for øvrig, kan forskerskolen med fordel utvikle en mer bevisst og samlet strategi for at alle stipendiater skal gjennomføre utenlandsopphold.

Erfaringene med den flerfaglige forskerskolen i utdanningsforskning viser at til tross for en del oppstartsproblemer, har man evnet å bearbeide dette over tid. Dette blir spesielt tydelig når den nyeste stipendiaten, som startet sitt doktorgradsløp i forskerskolen etter at de obligatoriske kursene var fullført, rapporterer om fleksibilitet og imøtekommenhet ovenfor egne forslag til veivalg i utdanningsløpet. Dette kan tyde på at forskerskolen har imøtegått erfaringene fra oppstarten og kan fremstå som lærende organisasjon.

Erfaringene med den flerfaglige forskerskolen i utdanningsforskning peker også på noen sentrale anbefalinger, både av faglig og strukturell karakter, som kan bidra til at Forskerskolen gjøres mer robust. Anbefalingene kan summeres opp i følgende punkter:

- Avklare tydelig forskerskolens målsetting og fagmiljøenes egne bidrag og roller.
- Knytte stipendiatene tettere til instituttene og det faglige arbeidet som foregår der.
- Øke antallet stipendiater og/eller vurdere å knytte stipendiatene formelt opp mot nasjonale forskerskoler.
- Utvikle en mer bevisst og samlet strategi for at alle stipendiater skal gjennomføre utenlandsopphold.
- Avklare dobbelthet i krav stipendiatene må håndtere fordi de hører til to steder.
- Realitetsorientere i forhold til hvilke krav stipendiatene møter i doktorgradsløpet og justere faglig innhold i forhold til dette.
 - At stipendiatene trekkes inn i en egen og flerfaglig forskerskole, fysisk og mentalt, til tross for at de skal levere og (forhåpentligvis) disputere i sin moderdisiplin, er ensbetydende med å stille store krav og forventninger til den enkelte.

2 Bakgrunn

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse (SVT) ved NTNU i Trondheim etablerte den flerfaglige forskerskolen i utdanningsforskning i januar 2008, som følge av bevilgning fra Norges forskningsråd innenfor programmet PREDISP, Instituttforankrede strategiske prosjekt. Selve planleggingen av forskerskolen og etablering av ledergruppen var påbegynt fra og med våren 2007.

Bevilgningen kom etter evalueringen av norsk pedagogisk forskning i 2004 og en oppfølgingsplan vedtatt av Norges forskningsråd i 2006, der ett av rådene var å styrke forskerrekutteringen til pedagogisk forskning gjennom etablering av forskerskoler og forskergrupper. Ovennevnte evaluering etterlyste også en styrket satsing på flerfaglig samarbeid og internasjonalisering. I kjølvannet av dette ble det etablert en flerfaglig forskerskole der fagene pedagogikk, sosiologi og samfunnsøkonomi gikk sammen om et felles PhD-program i utdanningsforskning knyttet til SVT-fakultetet. Den faglige spissingen omfattet temaene sosial inkludering og styring (educational governance). Forskerskolen hadde høsten 2010 seks stipendiater, hvorav en pedagog, to samfunnsøkonomer, to sosiologer og en statsviter. Siden oppstart har to av stipendiatene sluttet, og en ny kommet til deres sted. Følgende mål har vært sentrale for forskerskolen:

- Å løfte den pedagogiske og utdanningsvitenskapelige forskningen ved SVT-fakultetet gjennom styrking av forskerutdanningen.
- Fremme en flerfaglig, samfunnsvitenskapelig forskerskole konsentrert til temaene *Educational governance* og *sosial inkludering*
- Styrke rekrutteringen til utdanningsforskning
- Sikre et godt internasjonalt nivå i forskeropplæringen
- Stimulere formidlings- og publiseringsvirksomheten i forskeropplæringen
- Bidra til samarbeid og koordinering på tvers av institutt- og institusjonsgrenser, og styrke dialogen mellom pedagogikk og andre samfunnsvitenskapelige disipliner som er opptatt av skole- og utdanningsforskning
- Bidra til å bygge kompetanse på tvers av faggrenser i undervisning og seminarer som i sum skal bidra til en bredere kompetanse enn det som tradisjonelt gis i egen fagdisiplin
- Styrke metodeutdanningen innenfor nåværende system for PhD-utdanning med større vekt på opplæringsdelen
- Bidra til internasjonalisering i skole og utdanningsforskning

Disse målene har også utgjort de viktigste dimensjonene i undersøkelsene som ligger til grunn for evalueringen.

2.1 Data og metodisk tilnærming

Evalueringen bygger på følgende datatilfang:

- sentrale dokumenter knyttet til etalering og gjennomføring av forskerskolen,
- stipendiatenes CV-er, artikler, papers og annet skriftlig vitenskapelig materiale,
- intervjuer med dekan ved SVT, ledergruppe for forskerskolen, instituttledelse fra tre involverte institutter samt stipendiater.

Oppdragsgiver har forelagt en del skriftlig materiale for oppdragstaker, samt hatt ansvar for organisering av intervjuene. Fem stipendiater ble intervjuet i gruppe, en ble intervjuet via Skype på grunn av utenlandsopphold. I tillegg ble det gjennomført intervju med en stipendiat som hadde sluttet i forskerskolen, men som hadde fortsatt som stipendiat ved pedagogisk institutt.

Evalueringen er gjennomført i november og desember 2010. Ressursene for å gjennomføre evalueringen har hatt et omfang på i underkant av to uker. Dette medfører at muligheten for å gå i dybden i analysene har vært begrenset. Det har for eksempel ikke vært mulig å måle den faglige kvaliteten, slik den er gitt gjennom metode kurs og i seminarer, som er vanlig i større evalueringsoppdrag, der ekspertpaneler ofte brukes for å foreta slike analyser. Av samme grunn har det vært begrenset å kommunisere de vist ulike oppfatningene som eksisterer mellom medlemmer av ledergruppen, stipendiatene imellom og mellom stipendiatene og fagpersonalet i sin fulle bredde. Vi har imidlertid, så langt det har vært mulig og rimelig, tatt hensyn til de ulike innspill vi fikk til kommentarutkastet som ble sendt ut. Evalueringen er dessuten gjennomført før noen av forskerskolens stipendiater har disputert, og også av den grunn bærer evalueringen preg av å være prosessorientert fremfor effekt- og resultatorientert.

3 Flerfaglig forskerskole i utdanningsforskning

3.1 Å styrke utdanningsforskningen ved NTNU

Flerfaglig satsing og økt internasjonalisering var to uttalte anbefalinger i nasjonal evaluering av pedagogikkfaget som kom i 2004 (NFR, 2004). Ved NTNU så man også et overordnet behov for å styrke utdanningsforskningen. Det ble etablert et oppfølgingsutvalg i NFR som anbefalte å etablere forskergrupper og forskerskole i utdanningsforskning. Ideen til et flerfaglig samarbeid mellom pedagogikk, sosiologi og økonomi var sådd. Ved å etablere en flerfaglig forskerskole i utdanningsforskning så man også for seg organisatoriske og driftsmessige fordeler ved å bygge videre på samarbeidsrelasjoner mellom institutt ved NTNU. Den flerfaglige forskerskolen i utdanningsforskning hadde følgende ambisjoner:

Forskerskolen skal bidra til å styrke rekrutteringen til utdanningsforskning, sikre et godt, internasjonalt nivå, stimulere formidlings- og publiseringsvirksomheten og bidra til samarbeid og koordinering på tvers av institutt -og institusjonsgrenser. Forskerskolen skal være åpen for kandidater på nasjonal basis, spesielt høgskolesektoren. Forskerskolens faglige fordypning konsentreres under begrepene Educational Governance og sosial inklusjon, herunder livslang læring (Revidert prosjektbeskrivelse, mars 2007).

Den faglige begrunnelsen for etablering av forskerskolen skulle imøtekomme Forskningsrådets og oppfølgingsutvalgets evaluering og anbefalinger for norsk pedagogisk forskning. Søknaden om forskerskolen ble innvilget av forskningsrådets PREDISP-midler. Søknaden fra pedagogikkmiljøet om å etablere forskergrupper ble imidlertid ikke tilgodesett med midler i denne runden. Ideen om flerfaglighet og ny rekruttering til feltet hadde vunnet frem i veien med å styrke utdanningsforskningen ved NTNU.

3.2 Mellom disiplin og flerfaglighet

En viktig ide bak forskerskolen var at den flerfaglige tilnærmingen skulle gi en ekstra verdi som ville komme forskningen og doktorandene til gode, i form av et sterkere utdanningsforskningsmiljø og et mer differensiert metodetilfang. Få vil bestride at flerfaglighet og tverrfaglighet kan være viktig for å utvikle kvalitet og relevans i samfunnsforskningen. Som forskningsfag er de samfunnsvitenskapelige disiplinene tematisk, teoretisk og metodisk overlappende. Ikke minst i norsk sammenheng kommer dette til uttrykk ved at forskningssamarbeid på tvers av fagdisipliner innen tema som velferdsforskning, utdanningsforskning osv. For å forstå utfordringene ved den flerfaglige forskerskolen ved NTNU er det likevel viktig å ha in mente at de ulike fagdisiplinene forvalter sine særegne vitenskapelige kvalitetsstandarder. Det blir slik en utfordring at doktorandene i den flerfaglige forskerskolen skal disputere i sin moderdisiplin og dermed

oppstår et spenningsforhold mellom de mål som skal realiseres i den flerfaglige forskerskolen og de kvalitetsstandarder doktoranden skal leve opp til i sin moderdisiplin.

For det første gjaldt dette krav til metodisk skolering. Økonometrisk metode kan være vanskelig tilgjengelig for doktorander uten bakgrunn i sosialøkonomi, samtidig som et forsøk på felles multiplum ble for lavt nivå for de som faktisk skulle disputere i sosialøkonomi. Doktorandene må også leve opp til ulike kvalitetsstandarder hva gjelder formidlingsform, hvorvidt avhandlingen skulle baseres på artikler publisert i tidsskrift eller skrives som monografi. Mens førstnevnte formidlingsform i praksis er den eneste mulige innen sosialøkonomi som ligger tett opp til naturvitenskapene hva gjelder kunnskapstype og forskningsorganisering, er begge deler mulig i sosiologi og pedagogikk. Men samtlige av doktorandene erfarte at den monografibaserte formidlingsmodusen fikk forrang i forskerskolen. Et krav til stadig utvikling av prosjektbeskrivelse det første året samt mye undervisning og pensum kom, for dem det gjaldt, i konflikt med behovet for å skrive papers rettet mot publisering i vitenskapelige tidsskrifter og å starte opp datainnsamling.

Selv om flerfaglig samarbeid er normalt i samfunnsvitenskapelig forskning, er det en del av den flerfaglige forskningens natur at det eksisterer et spenningsforhold mellom uliketematisk, teoretisk og metodisk tilnærminger, tilnærminger som *kan* være forankret i ulike faglige tradisjoner og som *kan* være gjenstand for revirkamp mellom ulike forskningsdisipliner. Ifølge stipendiatene og fagpersonalet har den flerfaglige forskerskolen også en viss grad vært preget av slike revirkamper. Slike spenningsforhold kan være viktige kvaliteter ved det flerfaglige, men i en utdanningssammenheng er det viktig at de involverte representantene for ulike fagdisiplinene har avklart på forhånd hva som skal være prinsipper for samarbeid og arbeidsdeling.

Selv om også norsk forskeropplæring har blitt mer utdanningspreget, men særlig i de humanistiske og samfunnsvitenskapelige disipliner, forventes det at doktoranden skal utvise kvaliteter knyttet til akademisk selvstendighet og originalitet (Bleiklie og Høstaker 2004; Vabø og Ramberg, 2009; Thune og Bruen Olsen, 2009). Omfattende krav til pensum og kurs kan oppleves som å komme i konflikt med den enkeltes avhandlingsprosjekt. Dette var også tilfelle i den flerfaglige forskerskolen der flere av stipendiatene opplevde å måtte bruke mye tid på metodekurs som de visste de likevel ikke ville kunne gjøre direkte bruk av i avhandlingsarbeidet. Stipendiatene fra pedagogikk, statsvitenskap og sosiologi opplevde for eksempel å måtte ta dobbel utdanningsdel ved å ta 60 studiepoeng mot normalt 30. Dette er et helt konkret avvik fra tradisjonelt PhD-utdanningsløp i disse fagene. Motsatt var situasjonen for stipendiatene fra samfunnsøkonomi, der praksis i tradisjonelt utdanningsløp innebærer 60 poeng. Samfunnsøkonomene opplevde likevel også å ende opp med flere poeng enn vanlig er innenfor tradisjonell PhD-utdanning i sin disiplin, siden metodekursene forskerskolen kunne tilby ikke var tilstrekkelig adekvate for eget fag.

Forskerskolens utvidede utdanningsdel og seminarer ble av stipendiatene altså opplevd som tidsmessig krevende og i ytterste konsekvens opplevde mange at opplegget kom i konflikt med nødvendig tidsbruk for datainnsamling og analyse. Dette gjaldt særlig for de av stipendiatene som var med fra begynnelsen av oppstarten av Forskerskolen. To av stipendiatene startet noe senere i tid, og særlig den siste mener å ha en annen erfaring med skoleringsdelen. Siste stipendiat kom til da de andre kandidatene var ferdige med de obligatoriske kursene og fikk slik oppleve en annen form for individuell tilpasning og fleksibilitet enn det majoriteten hadde erfart.

Forskerskolen organiserte en rekke seminarer inklusive bidrag fra internasjonale gjesteforelesere, for å belyse ulike aspekter ved utdanningsforskningen. Flere av stipendiatene rapporterte dette som utbytterikt, særlig med tanke på å fange opp noe av bredden innenfor feltet. Samtidig oppfattet mange seminarene som noe tidkrevende. Seminarene har også vært åpne for ekstern deltakelse, ut over forskerskolens egne stipendiater og fagansatte. En utfordring med seminarvirksomheten til forskerskolen var i følge instituttledelsene til de aktuelle instituttene og i fremtiden få til bedre markedsføring og synliggjøring av seminarene for miljøer utenfor forskerskolen.

Representanter for ledergruppen argumenterte imidlertid med at solid metodeskolering var en viktig ambisjon ved forskerskolen, og en viktig forutsetning for å utdanne fremtidige utdanningsforskere. Det samme gjaldt i forhold til å få frem den faglige bredden i utdanningsforskningen gjennom seminarvirksomheten. De minnet også om at dette valget var tatt da forskerskolen ble etablert og som stipendiatene var klar over da de søkte om opptak ved forskerskolen.

I en evaluering av forskerskolen er det likevel helt sentralt å anerkjenne den frustrasjonen stipendiatene formidler, en frustrasjon som rimeligvis må også sees på bakgrunn av den dobbelthet i krav stipendiatene må håndtere fordi de hører til to steder. Også fra andre studier om doktorgradsutdanning vet vi at det er en fordel for stipendiatene å ha en klar disiplintilknytning og i tillegg være tilknyttet et prosjekt med tydelige teoretisk og metodisk innretning (Borgen, Opheim og Prøitz, 2009).

Foreliggende evaluering har på grunn av begrensede ressurser ikke analysert kvaliteten på det faglige innholdet i forskerskolen, de erfaringer som det her refereres til favner slik primær forventinger til og opplevelser av gjennomføring av skoleringsdelen for både stipendiater og fagansatte, fremfor en omfattende analyse av forskerskolens faglige plattform.

To av tre representanter fra ledergruppen erfarer slik at forskerskolen har bidratt til å skape en **bredere faglig plattform i forhold til forskning på utdanningsfeltet og mer oppmerksomhet på rundt kompleksiteten i fagfeltet. Dette er eksempel på positiv faglig gevinst av** forskerskolen som til en viss grad også bekreftes gjennom stipendiatenes betraktninger. Men det er viktig å minne om at professorenes interesser og utgangspunkt er

noe forskjellig fra stipendiatenes. Mye står på spill for stipendiaten som for å leve opp til de gjerne implisitte kvalitetskrav som stilles, bevisst og ubevisst må forholde seg til formelle og uformelle spilleregler og krav fra sin egen forskningsdisiplin. At stipendiatene trekkes inn i en egen og flerfaglig forskerskole, fysisk og mentalt, til tross for at de skal levere og (forhåpentligvis) disputere i sin moderdisiplin, er ensbetydende med å stille store krav og forventninger til den enkelte. Her bør NTNU som ansvarlig institusjon så vel som ledergruppen ved forskerskolen ikke undervurdere forskerutdanningens store betydning som inngangsport til en mulig videre forskerkarriere og legge til rette for flerfaglig samarbeid i forskerutdanning ikke skal innebære for stor risiko for den enkelte stipendiat som i et lite miljø kan være sårbart i forhold til revirkamper og ansvarsforhold.

3.3 Organisering av forskerskolen

Forskerskoler har tidligere blitt anbefalt å organiseres etter to modeller, flaggskipmodellen og nettverksmodellen. Flaggskipmodellen er knyttet til etablerte fagmiljø og prioriterte felt, som sentra med større forskningsprosjekt. Nettverksmodellen knytter sammen ulike miljø på tvers av institusjoner og skal slik samlet sett bidra til å styrke et gitt forskningsfelt (St.meld. nr 20, 2004-2005). Den flerfaglige forskerskolen i utdanningsforskning har elementer av begge deler, i det at den tar utgangspunkt i eksisterende miljø ved SVT-fakultetet, samtidig som den har hatt som mål å gjøre bruk av forskningsnettverk, både nasjonale, nordiske så vel som internasjonale. Eksempelvis har en av stipendiatene deltatt i to kurser ved den nasjonale forskerskolen i utdanningsforskning, NATED.

Selve organiseringen av forskerskolen har på mange måter også vært styrt ad hoc i det at den var løst fra instituttens ledelsesstruktur. I stedet ble den drevet av en ledergruppe bestående av ett medlem fra hver av disiplinene pedagogikk, samfunnsøkonomi og sosiologi, under ledelse av dekanen. Kort tid etter etableringen ble det vedtatt at ledergruppen også skulle ha en representant fra stipendiatene samt en sekretær fra fakultetsadministrasjonen..

Stipendiatene var samlokalisert i lokaler som fysisk sett lå et stykke unna respektive institutter. Fagpersonalet var imidlertid fortsatt lokalisert ved egne institutter. Slik var kun stipendiatgruppen en del av et samlokalisert forskningsfellesskap, mens senioren fortsatte å ha sine arbeidsplasser lokalisert til instituttene. Å samle stipendiatene i et kontorfellesskap var tenkt at skulle bidra til å lette tilgangen på faglige dialoger på tvers av disiplinengrensene, noe som igjen kan bidra til flerfaglig synergi. Fra andre studier vet vi imidlertid at samlokalisering ikke nødvendigvis er en suksessfaktor for flerfaglig synergi, det kreves også en innsats i forhold til å etablere samarbeidsformer som inkluderer ulike faglige tilnærminger (Tømte og Stensaker, 2009). Flerfaglig synergi kan man dessuten få til på andre vis, for eksempel gjennom felles faglige samlinger og sosiale sammenkomster. Forskerskolen har for så vidt tatt høyde for dette i det at den har organisert egne

metodekurs, kurs i vitenskapsteori og ikke minst substanskurs, det vil si kurs som har vært direkte knyttet til temaene sosial ulikhet og utdanningsledelse (educational governance).

Denne ad hoc-lignende organiseringen av forskerskolen medførte imidlertid at tilhørigheten til respektive institutt ble svekket. Stipendiatene mistet mye av den faglige kontakten til sine moderinstitutter, samtidig som instituttene selv ikke tok tilstrekkelig ansvar, verken faglig eller administrativt ovenfor stipendiatene. Uklare grenser oppsto blant annet i forhold til hvem som hadde personalansvar for stipendiatene både i oppstartfasen og underveis. For eksempel var det ikke klart hvor man skulle levere sykemeldingene for stipendiatene. Og fra instituttledelsens side uttrykte man seg også med undring om de tilsynelatende usynlige stipendiatene. I ytterste konsekvens vil en slik løst organisering medføre ansvarspulverisering ovenfor studentene. Et annet ankepunkt ved å løsrive forskerskolen fra instituttene var at stipendiatene fikk et identifikasjonsproblem med tanke på faglig tilhørighet.

Forskerskolens stipendiater gis veiledning fra ledergruppens respektive medlemmer, som igjen hører til hvert av de tre involverte instituttene pedagogikk, sosiologi og samfunnsøkonomi. Stipendiatene får slik veiledning fra egne disipliner og kan i tillegg benytte bi-veiledning fra andre ved instituttet som de måtte tilhøre, eller fra professor 2-erne og/ eller gjesteforelesere knyttet til forskerskolen. Det har imidlertid ikke vært rom for at stipendiatene har kunnet bytte hovedveileder, verken innenfor selve ledergruppen, eller fra instituttet de er knyttet til.

Forskerskolen har seks stipendiater. Det er lite. Så få stipendiater gjør fagmiljøet veldig sårbart, samtidig som det har medført flere logistikkrelaterte utfordringer, som alltid vil prege forskning i så små miljø (Kyvik og Bruen Olsen, 2010). Stipendiatene som gruppe vil være lett påvirkelig ovenfor sykdom, permisjoner og utenlandsopphold. Så få stipendiater vil også ha problemer med å opprettholde et flerfaglig fellesskap, nettopp på grunn av størrelsen. SVT-fakultetet har imidlertid andre lignende pågående aktiviteter, for eksempel Studio Apertura, som også innebærer et flerfaglig forskningsfellesskap, men hvor antallet stipendiater og fagpersonale er langt høyere, og hvor alle er samlokalisert, inklusive seniorpersonalet. Slik vil forskningsfellesskapet være mindre utsatt for at stipendiatene kan ha ulik progresjon i avhandlingsarbeidet. Når det er sagt, viser erfaringene med den flerfaglige forskerskolen i utdanningsforskning at til tross for en del oppstartsproblemer, har man evnet å bearbeide dette over tid. Dette blir spesielt tydelig når den nyeste stipendiaten, som startet sitt doktorgradsløp i forskerskolen etter at de obligatoriske kursene var fullført, rapporterte om fleksibilitet og imøtekommenhet ovenfor egne forslag til veivalg i utdanningsløpet. Dette kan tyde på at forskerskolen har imøtegått erfaringene fra oppstarten og kan fremstå som en lærende organisasjon.

3.4 Internasjonalisering

I den nasjonale evalueringen av pedagogikkfaget ble økt internasjonalisering fremhevet som et sentralt utviklingspunkt for faget. Dette er helt i tråd med målene i den nasjonale politikken for internasjonalisering av forskning og utvikling (Stort. meld.nr. 30). At stipendiater skal ha et utenlandsopphold av minst et halvt års varighet ved relevant fagmiljø i utlandet har lenge vært et sentralt mål for norsk forskerutdanning, men stipendiatene har, ifølge dem selv, ikke vært presentert for noen samlet plan eller forventning om dette. En doktorand har for tiden et lengre opphold ved CREST Paris, men det er som resultat av eget initiativ. Når det er sagt; internasjonalisering kan bety mye forskjellig og forskerskolen har operasjonalisert dette primært ved å trekke inn eksternt akademisk personale, i form av å etablere to Professor 2-stillinger fra henholdsvis Danmark og Sverige. I tillegg rekrutterte ledergruppen gjesteforelesere fra egne faglige nettverk. Eksempelvis har Raimond Hasse fra Lucerne både gjennom kurs og veiledning ved forskerskolen bidratt til å vekke interessen for ny institusjonell organisasjonsteori, professor Lejf Mjoo har trukket to av stipendiatene inn i sitt internasjonale nettverk med fokus på styring; NordNet. Nettverket har i dag om lag ca. 60 deltakere fra fem nordiske land, blant dem internasjonale toppforskere, og den internasjonale skoleforskeren Peter Mortimore fra London. Det har vært to seminarer og to mindre sub-nettverksmøter i NordNet så langt, og publikasjoner er under planlegging. Ifølge en av forskerskolens ledere hadde ikke slike kontakter og samarbeidsprosjekt mellom internasjonale kapasiteter og stipendiater ved NTNU vært mulig uten forskerskolen. Et sentralt virkemiddel var også at flere av stipendiatene var tilknyttet et annet nordisk prosjekt om Barndom og skole i velferdsstaten – Norge og Finland 2002-2009, ledet fra sosiologi. Flere av stipendiatene mente nettverket fungerte som en meningsbærende felles kontekst i oppstarten av stipendiatperioden.

Stipendiatene ble oppmuntret til å delta med egne papers på internasjonale konferanser. For eksempel har to av stipendiatene lagt frem bidrag på NERA – konferansen (Nordic Educational Research Association) og en presenterte på EERA (European Educational Research Association) i 2009. Disse to regnes for de viktigste internasjonale foraene for pedagoger. I tillegg har tre stipendiater hatt korte opphold ved studiesteder i utlandet (to i Berkeley, USA, en ved CREST, Frankrike). Stipendiatene har også fått god trening i å skrive papers på engelsk. Samtlige av de tre ISS stipendiatene er knyttet til et planlagt engelskspråklig bokprosjekt. Få har tatt metodekurs utenfor selve forskerskolens eget opplegg. Dette kunne med fordel ha vært gjort, nettopp med tanke på at stipendiatene kunne dratt nytte av internasjonal ekspertise og tillegg ervervet seg egne relevante internasjonale nettverkskontakter. Når dette ikke ble gjort, har det sammenheng med at en viktig del av forskerskolen var nettopp å styrke metodeopplæringen, og at dette skulle gjøres via lokal skreddersøm for forskerskolens stipendiater. Og med så få stipendiater, ville et slikt opplegg ikke fungert, dersom flere av disse valgte å reise utenlands for å ta metodekursene fremfor forskerskolens egne kurs.

Forskerskolens samlede innsats for å få til økt internasjonalisering i utdanningsforskning fremstår altså som noe tilfeldig. Dette kan ha sammenheng med selve organiseringen av forskerskolen som ad hoc organisasjon på tvers av eksisterende instituttstrukturer og som initiativ på tvers av fagdisipliner. Som vist har denne strukturen, samt det at man før oppstart av forskerskolen ikke hadde avklart roller og prinsipper for samarbeid og arbeidsdeling medført uklare grenser for ansvar og involvering med stipendiatene. Slik ble stipendiatene primært involvert i internasjonale faglige aktiviteter som deres veiledere var involvert i, eller de har tatt initiativ til utenlandsopphold på egen hånd. I tråd med målene i norsk forskningspolitikk for øvrig, kan forskerskolen med fordel utvikle en mer bevisst og samlet strategi for at alle stipendiater skal gjennomføre utenlandsopphold.

Referanser

Bleiklie og Høstaker (2004) *Modernizing research training: Education and science policy between profession, discipline and academic institution*. Higher Education Policy, 17, 221-236.

Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning. Kunnskap for kvalitet 2008-2013

Kyvik og Olsen (2007): *Doktorgradsutdanning og karrieremuligheter. En undersøkelse blant to årskull doktorgradskandidater*. Rapport 35/2007. Oslo: Nifu Step

Norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler. Norges forskningsråd, 2004.

Spord Borgen, Opheim og Prøitz (2009): *Praksis FOU 2005-2010. Vurdering av forskningsprogrammet Praksisrettet FoU for barnehagen, grunnsopplæringen og lærerutdanningen*. Rapport 25/2009. Oslo: Nifu Step

Stortingsmelding nr.20 (2004-2005) *Vilje til forskning*

Stortingsmelding nr. 30 (2008-2009) *Klima for forskning*

Thune og Bruen Olsen (2009): *Stipendiateres arbeidsvilkår og karriereforventninger. En undersøkelse av Forskerforbundets stipendiatmedlemmer* Rapport 38/2009. Oslo: Nifu Step

Tømte og Stensaker (2009): *Effekter av samlokalisering i høyere utdanning*. Rapport 27/2009. Oslo Nifu Step

Vabø og Ramberg (2009): *Arbeidsvilkår i norsk forskning*. Rapport 9/2009. Oslo: Nifu Step

Vedlegg

Informanter

- Jan Morten Dyrstad
- Siri Schive Hjelde
- Håkon Leiulfsrud
- Gunn Imsen
- Hans Bonesrønning
- Kristen Ringdal
- Representant fra instituttledelse pedagogikk
- Representant fra instituttledelse samfunnsøkonomi
- Audun Fladmoe
- Anna Rapp
- Heidun Oldervik
- Kjersti Tommelstad
- Marianne Haraldsvik
- Sigrunn Tvedten
- Trude Gunnes (intervjuet 24.11.2010 via Skype)

Plan for gjennomføring av intervjuer

PLAN FOR EVALUERING AV FLERFAGLIG FORSKERSKOLE I UTDANNINGSFORSKNING

Mandag 22. november 2010

NTNU, Dragvoll

08:30-10:00: Informasjon/prosedyrer rundt evalueringen. Deltakere: Agnete Vabø, Cathrine Tømte, Jan Morten Dyrstad, Håkon Leiulfsrud og Siri Schive Hjelde.

10:30-12:00: Møte med stipendiatene

12:00-13:00: Lunsj i kantina

13:00-14:00: Møtet med stipendiatene fortsetter

14:15-16:00: Møte med ledergruppens medlemmer Håkon Leiulfsrud og Hans Bonesrønning

Tirsdag 23. november 2010

NTNU, Dragvoll

08:30-10:15: Møte med ledergruppens medlem Gunn Imsen

10:30-11:30: Møte med instituttleder/ph.d.-koordinator fra Pedagogisk institutt, Institutt for samfunnsøkonomi og Institutt for sosiologi og statsvitenskap

11:30-12:30: Lunsj i kantina

12:30-13:30: Møte med tidligere kandidat på forskerskolen

13:45 => Eventuelt supplerings intervju

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no