

Utdanningsvitenskap som forskningsområde

En studie av Vetenskapsrådets
støtte til utdanningsvitenskaplig
forskning

*Petter Aasen, Tine Sophie Prøitz,
Jorunn Spord Borgen*

Utdanningsvitenskap som forskningsområde
En studie av Vetenskapsrådets støtte til utdanningsvitenskaplig forskning

Vetenskapsrådet
(Swedish Research Council)
103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet
ISBN 91-7307-066-1
ISSN 1651-7350

Omslag: ORD&FORM AB, Uppsala 2005
Produktion: ORD&FORM AB, Uppsala 2005

Förord

Denne rapporten er utarbeidet av det norske forskningsinstituttet NIFU STEP (Norsk institutt for studier av forskning og utdanning - Senter for innovasjonsforskning) på oppdrag fra Vetenskapsrådet. Forfatterne ønsker å rette en spesiell takk til gruppeleder i UVKs sekretariat Barbro Hänström og hennes stab for stor imøtekommenhet slik at vi lett fikk tilgang til dokumenter og arkiv i Vetenskapsrådet. Takk skal også rettes til forskningsleder Randi Søgner ved NIFU STEP som har lest og kommentert en tidligere utgave av rapporten.

Oslo februar 2005,

Petter Aasen
Direktør
NIFU STEP

Tine Sophie Prøitz
Forsker
NIFU STEP

Jorunn Spord Borgen
Forsker
NIFU STEP

Innhold

Introduksjon	7
NIFU STEP's oppdrag	8
Tilnærming og datagrunnlag	10
Innholdet i rapporten.....	14
Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK)	15
UVKs sammensetning	15
Mandater.....	18
Finansiering av utdanningsvitenskap	19
Satsningens utdanningspolitiske og forskningspolitiske kontekst.....	22
Hva er utdanningsvitenskap?	26
Prinsipper for avgrensning av utdanningsvitenskap	26
Eiendomsprinsippet	26
Innholdsprinsippet	27
Relevansprinsippet.....	29
Doble målsettinger	32
Mange og ulike forventninger.....	34
UVKs politikk og praksis	36
UVKs tolkning av oppdraget	36
Utlysninger som kommunikasjon med forskersamfunnet	37
Kravene i utlysningsteksten	37
Organisatoriske vilkår	39
Virkemidler/bidragsformer.....	39
Programsatsninger	40
Kvalitet og relevans i teori og praksis	41
Spenninger.....	44
Behandlingen av prosjektsøknader	46
Anvendelse av vurderingskriterier.....	50
Komitévurdering som meningsdannende prosess	55
Forskningsmiljøer, forskere og forskningsprosjekter	58
Bevilgede ressurser til prosjektene	58
Kjennetegn ved hovedsøkerne	59
Kjennetegn ved prosjektene	63
Prosjektene innhold og profil	68
Noen hovedtendenser	88

Kjennetegn ved prosjekter tilknyttet lærerutdanningsenheter.....	88
Sammenfatning.....	94
UVKs forskerskoler	96
Utlysninger, søknader og bevilgninger.....	96
Karakteristiske trekk ved forskerskolene.....	99
UVKs sprikende vurderinger	100
Noen sentrale, overordnede problemstillinger.....	102
Forskerutdanning innenfor utdanningsvitenskap	103
Sammenfattende diskusjon	106
Bred og solid forskningsoverbygning for pedagogisk yrkesvirksomhet	106
Utdanningsvitenskapens utfordringer.....	107
Utdanningsvitenskapens oppgaver	19
Forholdet til den praksisnære forskningen	110

Introduksjon

I samsvar med budsjettproposisjonen for 2001 besluttet riksdagen å gi en særskilt, midlertidig bevilgning til utdanningsforskning i Sverige. Satsningen skulle forvaltes av det nye Vetenskapsrådet hvor det etter forslag fra regjeringen, ble opprettet en egen komité for utdanningsvitenskap for perioden 2001–2003: Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK). Beslutningen betydde at det ble etablert en ny aktør innenfor det svenske forskningsfinansieringssystemet. I budsjettproposisjonen for 2003 ble komiteens mandat forlenget ut 2005. I henhold til Regjeringens forordning for Vetenskapsrådet og den instruksjonen som Vetenskapsrådets styre utarbeidet for UVK, skal komiteen fremme og støtte utdanningsvitenskapelig forskning av høyeste kvalitet¹. Gjennom konkurranseutsatt forskningsstøtte har komiteen i perioden 2001–2004 fordelt midler til ulike tiltak for å fremme utdanningsforskning og utdanningsforskingsmiljøer i Sverige. Regjeringen har høsten 2004 oppnevnt en særskilt utreder til å evaluere Vetenskapsrådets støtte til det utdanningsvitenskapelige forskningsområdet². Utbildningsdepartementet har utarbeidet et omfattende mandat for denne evalueringen³. Her heter det blant annet at *Utredaren skall utreda om systemet för forskningsfinansiering inom utbildningsvetenskap är ändamålsenligt och, för det fall ändringar krävs, lämna förslag til den nya ordning som bör gälla*⁴.

Før denne evalueringen ble iverksatt ga UVK i forståelse med Utbildningsdepartementet, forskningsinstituttet NIFU STEP i oppdrag å studere UVKs virksomhet i perioden 2001–2004. Studien skal belyse to hovedproblemstillinger⁵:

- Hvordan har UVK tolket og fulgt opp sitt mandat gjennom organisatoriske og strategiske beslutninger, valg av virkemidler, kommunikasjon med forskersamfunnet og prioriteringer?
- Hvordan konstitueres det utdanningsvitenskapelige området strukturelt og innholdsmessig gjennom forvaltningen av forskningsbevilgningen, dialogen med forskersamfunnet og komiteens prioriteringer?

¹ Förordning (2000:119) med instruktion för Vetenskapsrådet, §16

² Lars Haikola, rektor vid Blekinge Tekniska högskola har av regeringen utsetts att utvärdera Vetenskapsrådets stöd till utbildningsvetenskaplig forskning. Sekreterare är Jan-Eric Degerblad, KK-stiftelsen.

³ Dir. 2004:48 *Kommittédirektiv Utbildningsvetenskaplig forskning*.

⁴ Dir. 2004:48 *Kommittédirektiv Utbildningsvetenskaplig forskning*, s. 5.

⁵ Projektbeskrivelsen Utdanningsvitenskap som kunnskapsområde. En studie av Vetenskapsrådets støtte til utdanningsvitenskapelig forskning. Oslo: NIFU STEP august 2004.

NIFU STEPs oppdrag

Vetenskapsrådet skal gjennom UVK utvikle og styrke svensk utdanningsforskning innholdsmessig og strukturelt så vel som organisatorisk. Komiteen har med andre ord fått et omfattende mandat. Vetenskapsrådet har som sin generelle oppgave å støtte grunnleggende forskning. Utvikling, styrking og fornyelse av grunnleggende forskning innenfor et forskningsområde er en møysommelig prosess. Når virksomheten settes under lupen allerede etter vel fire år, må vår undersøkelse få karakter av å være en formativ og tentativ studie⁶. Slik vi tolker vårt oppdrag, er formålet med vår studie å gi en beskrivelse og analyse av status så langt. Innen utgangen av 2005 skal regjeringen ta stilling til hvordan den særskilte satsningen på utdanningsvitenskap skal videreføres. Skal den midlertidige, øremerkede satsningen forlenges? Skal UVK videreføres som forskningsadministrativ enhet? Skal satsningen avvikles og forskerne henvises til de regulære fagområdene innenfor Vetenskapsrådet? Skal den øremerkede satsningen videreføres som et eget forskningsområde/fagområde innenfor eller utenfor Vetenskapsrådet?

Det er imidlertid ikke bare knyttet usikkerhet til satsningens videre skjebne etter 2005. De forskningspolitiske dokumentene som ledet fram til satsningen, er også uklare og tvetydige i den forstand at satsningens ambisjon og innhold gjøres til gjenstand for ulike tolkninger⁷. Er ambisjonen å bidra til et vitenskapelig løft for en særskilt kategori forskere som skal skolerer slik at de kan hevde seg i konkurransen om forskningsmidler innenfor Vetenskapsrådets ordinære forskningsadministrative struktur, eller er ambisjonen å utvikle et eget administrativt vitenskapsområde? Skal satsningen styrke utdanningsvitenskap i vid forstand eller skal den begrenses til forskning med direkte relevans for lærerutdanningen og læreryrket? Og hva innebærer da relevans i denne sammenheng? Betyr det for eksempel at forskningen skal foregå ved lærerutdanningsinstituttene/enhetene? Og i så fall: Hvilke institutter/enheter er det?

Blant annet på bakgrunn av den forestående evalueringen, usikkerheten og tvetydigheten, så Vetenskapsrådet ved UVK betydningen av å få en oversikt over egen virksomhet og et bilde av den utdanningsvitenskaplige forskningen som vokser fram gjennom UVK-finansieringen.

Vår studie skal med andre ord gi UVK en situasjonsbeskrivelse og et underlag for vurdering av egen virksomhet og behovet for eventuell justering eller kurs-

⁶ UVK har fordelt midler til anvendelse i annet halvår 2001, i 2002, 2003, 2004 og 2005.

⁷ Dett e kom til uttrykk under forberedelsene til studien gjennom samtale med tidligere hovedsekretær Berit Asklng og nåværende hovedsekretær Ulf P. Lundgren i Stockholm 1. juni 2004.

endring. Det er også en målsetting at studien kan understøtte UVKs innspill til den regjeringsoppnevnte utredningen om satsningens betydning for det utdanningsvitenskapelige forskningsområdet og videreføringen utover 2005⁸. Som formativ studie vil det med andre ord være læreelementet i relasjon til videreutvikling og videreføring, som står i fokus.

Studiens tentative karakter er begrunnet i det korte tidsperspektivet for en slik stor og grunnleggende satsning, og dermed i det begrensede kildematerialet vi har til disposisjon og som studien må bygge på. Resultater og sluttrapporter fra virksomhet som er i verksatt, det være seg forskningsprosjekter eller forskerskoler, er naturlig nok foreløpig i meget begrenset grad tilgjengelige. Vetenskapsrådet krever ingen virksomhetsrapportering i løpet av prosjektperioden. Når vi ser på innholdet i forskningen som mottar midler fra UVK, må vi derfor ta utgangspunkt i beskrivelsene av intensjoner og planer slik de kommer til uttrykk i søknader til Vetenskapsrådet, og i vurderinger som UVK har gjort av prosjektbeskrivelsene. Grunnleggende forskning og forskeropplæring er tidkrevende. Planlegging og målstyring av forskning og forskerutdanning er dessuten en vanskelig (og kontroversiell) øvelse. Hva som til syvende og sist kommer ut av satsningen, er det derfor for tidlig å si noe sikkert om.

Vår studie vil dermed først og fremst få karakter av å være en tiltaksanalyse. Vi vil stille spørsmål om hvordan UVK har tolket sitt mandat og hvilke virkemidler som er tatt i bruk for å realisere mandatet og for å nå de mål som er satt for satsningen. Til en viss grad vil vi også gjøre effektanalyser i den forstand at vi i lys av programmets målsettinger, vil studere resultater av forskningsadministrative beslutninger og forskningspolitiske vurderinger. Effektene vil da referere til hvilke konsekvenser UVKs prioriteringer så langt har hatt for det svenske forskningslandskapet innenfor utdanningsforskning gjennom planlagt/pågående vitenskapelig virksomhet. Det er imidlertid for tidlig å spørre om UVK som ny aktør innenfor det svenske forskningsfinansieringssystemet, har styrket kompetansen og kvaliteten innenfor det utdanningsvitenskapelige området, eller om forskningsprosjektenes vitenskapelige resultater samsvarer med forskningsprogrammets mål (måloppfyllesanalyse). Dermed kan vi også i liten grad vurdere om tiltakene er effektive for å nå målene (effektivitetsanalyse). Vår studie vil være rettet mot de faktorer som ligger mellom den forskningspolitiske beslutningen om å iverksette satsningen og de utdanningsvitenskapelige resultater den vil avstedkomme på prosjektnivå, kompetansenivå og systemnivå dersom satsningen får virke over tid.

⁸ Vi viser til vårt møte i Vetenskapsrådet 28.09.2004 med UVKs ordførande Tjia Torpe og hovedsekretær Ulf P. Lundgren, den regjeringsoppnevnte evaluatør Lars Haikola og sekretær for evalueringen Jan-Eric Degerblad.

Studien er en underveisstudie, men ikke en forløpstudie som inviterer til prosessanalyser. Selv om vi kan fange inn forskersamfunnets reaksjoner på programmet gjennom de søknader som har kommet inn som svar på utlysningene, vil vår studie bare i begrenset grad kunne si noe om betydningen av de reaksjoner som de iverksatte tiltakene har møtt i det forskningssystemet de virker innenfor. Vi tenker her på at systemet enten kan tilpasse seg de krav tiltaket stiller til systemet, eller det kan søke å påvirke eller endre tiltaket. På samme måte kan vi gjennom materialet fra vurderingsarbeidet få et inntrykk av avveininger som er gjort, men vår studie vil i liten grad kunne belyse de diskusjoner som har funnet sted i komiteen. Slike analyser forutsetter at en følger programmet nært og over en lengre periode.

Innenfor de rammer som det er redegjort for ovenfor, er det studiens ambisjon å studere og analysere:

- Satsningens utdanningspolitiske og forskningspolitiske kontekst
- UVKs forskningspolicy og operasjonalisering av virksomheten
- De involverte forskerne og forskningsmiljøene
- Den planlagte forskningens karakter og profil

Tilnærming og datagrunnlag

Kildematerialet for vår studie er firedeelt: Offentlige dokumenter, dokumenter og arkivmateriale fra UVK, intervjuer og en spørreundersøkelse via internett.

Offentlige dokumenter.

Vi har gjennomgått en rekke offentlige dokumenter for å få et bilde av den politiske og organisatoriske konteksten for Vetenskapsrådets satsning på utdanningsvitenskap. Sentralt i denne sammenheng er følgende dokumenter:

Prop. 1999/00: 81 *Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Prop. 1999/00: 135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Prop. 2000/01: 1 *Budgettpropotion för 2001*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Prop. 2000/01: 3 *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1998:128 *Forskningspolitik*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1999:63 *Att lära och leda*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2001:13 *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Stockholm:

Utbildningsdepartementet.

Utbildningsutskottet, 2000/01: UbU6. Forskningspolitikk.

Utbildningsutskottet, 2000/01: UbU3. En förnyad lärarutbildning.
 Utbildningsutskottet, 2002-06.13. Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet.

Dokumenter fra UVK/arkivmateriale.

Vi har gått gjennom UVKs arkiv. For å få et bilde av den utdanningsvitenskapelige forskningen som vokser fram gjennom UVKs virksomhet har vår oppmerksomhet spesielt vært rettet mot innvilgede søknader og dokumenter fra beredningsarbeidet:

1. *Organisationskommitténs arbeidsgrupps PM (2000)*
2. Vetenskapsrådets styrelsesinstruksjon (2001)
3. Utlysningstexter
 - a. 2001 års första utlysning
 - b. 2001 års andra utlysning
 - c. 2002 års utlysning
 - d. 2003 års utlysning
 - e. 2004 års utlysning
4. Riktlinjer för beredningsarbetet 2001 – 2004
5. UVKs underlag till forskningspolitiska propositionen (2003)
 - a. ”Utbildningsvetenskap – ett forskningsområde under uppbyggnad”
 - b. ”Forskningsstrategi för utbildningsvetenskap”
6. Virksomhetsberetninger med mer
 - a. Verksamhetsberättelse 2002
 - b. Verksamhetsberättelse 2003
 - c. Projektkatalogen *Utbildningsvetenskapliga kommitténs stöd till forskning och forskarutbildning beslutade 2001 – 2003*.
 - d. Redovisning av beslut inför bidragsåret 2005
7. UVK -initierade översikter och kartläggningar
 - a. Fransson, K och Lundgren, U: *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang* VR-rapport 2003:1
 - b. Kim, L och Olstedt, E: ”Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt”. VR-rapport 2003:14
 - c. Lindberg, O: *Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning – några europeiska nedslag*. VR-rapport 2004:1.
 - d. Lindblad, S m fl (2004) *Internationella arenor för utbildningsvetenskaper – om forskningsorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organisationer*. VR-rapport 2004:5.
8. Konferansedokumentation
 - a. ”Jakten på de spännande forskningsfrågorna”. Konferensrapport från kon-

ferensen ”Lärande och kunskapsbildning 4 december 2001”

b. ”Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap”, VR-rapport 2003:2.

9. Informasjonsmateriale fra UVK

10. Søknader/dokumenter fra beredningsarbe

Tabell 1a. Prosjekt, planeringsbidrag, nettverk, forskarskolor, anstalling som forskarassistent

Bidragsår:	Antall søknader:	Hvorav innvilgede:
2001	92	12 prosjekt, 25 planeringsbidrag, 3 forskarskolor,
2002	152	41 prosjekt, 28 planeringsbidrag, 1 forskarskola, 2 nettverk, 1 konferens
2003	199	42 prosjekt, 17 planeringsbidrag, 1 forskarskola, 1 nettverk, 1 konferens, 1 anstalling som forskarassistent
2004	271	25 prosjekt, 5 planeringsbidrag, 2 forskarskolor, 1 nettverk, 4 anstallingar som forskarassistent
2005	315	31 prosjekt, 5 planeringsbidrag, 2 forskarskolor, 3 nettverk, 4 anstallingar som forskarassistent.

Tabell 1b.

Programsatsninger 2003:		
LINKS	37	15
Skolans innehåll	19	8
Normalitet og avvikelse	18	11
Øvrige søknader:		
Nettverk Praxisnære forskning	30	9
Gästforskarutlysning 2004	16	5

De offentlige dokumentene og dokumenter fra UVKs arkiv er systematisk gjennomgått og tolket. UVK har tatt i bruk ulike virkemidler for å fremme svensk utdanningsvitenskapelig forskning. I analysen av virksomheten har vi først og fremst rettet oppmerksomheten mot det vi vurderer som de to mest sentrale

virkemidlene: innvilgede forskningsprosjekter og forskerskoler. Bevilgningen gjennom disse to virkemidlene har til sammen utgjort ca 90 prosent av de fordelte midlene i perioden 2001–2004. Vi har gjort en systematisk innholdsanalyse av de innvilgede søknadene og de respektive vurderingene som er gjort i beredningsgruppene. Vi har anvendt to tilnærminger til dette materialet. For det første en kvantitativ innholdsanalyse der tekstinholdet er vurdert i forhold til et strukturert skjema av variabler og kategorier. Kodeskjemaet ble utviklet i forbindelse med en tidligere studie av et tilsvarende materiale⁹, og oppdatert gjennom lesning av alle avslåtte søknader i perioden 2001–2003. Det ble testet og revidert gjennom analyse av 20 innvilgede søknader før det ble tatt i bruk. Registrering av data bestod i å merke av på kodeskjemaet hvilke kategorier på ulike variabler som var relevante for hver enkelt tekstenhet/søknad. Datanalysen tok utgangspunkt i antallet tekstenheter som er plassert i hver av kategoriene på de ulike variablene. Resultatene av den kvantitative innholdsanalysen er i rapporten presentert gjennom noen tabeller, men først og fremst gjennom tekst med henvisning til vedlagte diagrammer som viser frekvensfordelinger. For det andre har vi gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse som bygger på en systematisk gjennomgang av søknadene på noen prioriterte tema eller dimensjoner. Temaene ble valgt slik at den kvalitative innholdsanalysen utfyller den kvantitative analysen.

Samtaler og intervjuer.

Vi har hatt to møter med nåværende og tidligere hovedsekretær for komiteen og et møte hvor komiteens ordfører, nåværende hovedsekretær, assisterende (bitrådande) hovedsekretær, regjeringsoppnevnt evaluator og sekretær for evalueringen deltok. Vi har intervjuet ordfører for UVK, tidligere hovedsekretær for komiteen og gruppeleder for sekretariatet.

Spørreundersøkelse.

Det er gjennomført en spørreundersøkelse via internett blant medlemmer i Utbildningsvetenskapliga komittén i perioden 2001–2005. Gjennom denne undersøkelsen har vi forsøkt å innhente komitémedlemmenes vurdering av satsningens betydning og av sentrale områder som satsningen skal ivareta. Halvparten av de 18 forespurte komitémedlemmene besvarte vår henvendelse.

⁹ Metoden og kodeskjemaet ble utviklet i forbindelse med en studie av Skolöverstyrelsens forskningsanslag og senere revidert gjennom en rekke ulike studier. Aasen, P. (1992). *Forskning som utdanningspolitikk – Skolöverstyrelsens forskningsbevilgning 1980 – 1990*. Stockholm: Skolverket.

Innholdet i rapporten

I rapportens kapittel 2 presenteres Vetenskapsrådets oppdrag og satsningens organisatoriske, finansielle og politiske kontekst. I kapittel 3 ser vi nærmere på definisjonen av utdanningsvitenskap og satsningens formål og de ulike forventninger som er knyttet til satsningen og UVKs virksomhet. I kapittel 4 behandles UVKs forskningspolicy. Her retter vi søkelyset mot UVKs tolkning av oppdraget, kommunikasjonen med forskersamfunnet og behandlingen av prosjektsøknadene. Kapittel 5 presenterer først en kartlegging av forskningsmiljøer og forskere som har fått innvilget prosjektsøknader. Kapitlet beskriver deretter prosjektenes karakter og profil. I kapittel 6 rettes blikket mot forskerskolene som finansieres over UVKs bevilgning. Kapittel 7 gir en sammenfattende diskusjon av studiens funn.

Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK)

I dette kapitlet presenteres Vetenskapsrådets oppdrag og satsningens organisatoriske, finansielle og politiske kontekst.

UVKs sammensetning

I henhold til regjeringens instruksjon for Vetenskapsrådet, skal UVK bestå av ordfører og det antall andre medlemmer som styret for Vetenskapsrådet bestemmer. Vetenskapsrådet skal oppnevne ordfører og komitémedlemmer. Flertallet av medlemmene skal være forskere.

Vetenskapsrådet nedsatte høsten 2000 en arbeidsgruppe som skulle utarbeide et underlag for UVKs arbeide¹⁰. Arbeidsgruppen foreslo at UVK skulle bestå av 11 medlemmer hvor av sju skulle være forskere og således representere vitenskapen. Statlige universitet og høyskoler skulle foreslå kandidater som representanter for forskersamfunnet i komiteen. Medlemmene burde være nært knyttet til lærerutdanningen gjennom sin virksomhet og sin faglige merittering. De øvrige fire medlemmene inkludert ordfører for komiteen, skulle i følge arbeidsgruppens forslag, oppnevnes direkte av Vetenskapsrådet. Ordføreren skulle ha generell kyndighet innenfor området, bred samfunnsmessig erfaring og allmenn tillit. De øvrige medlemmene skulle gi legitimitet til relevanskravet gjennom å representere den pedagogiske yrkesvirksomheten, det skolepolitiske området og skolevesenet¹¹.

Vetenskapsrådets styre endret arbeidsgruppens forslag på ett punkt. Tre av de øvrige medlemmene i UVK skulle oppnevnes etter forslag fra andre forskningsråd som finansierer utdanningsvitenskapelig forskning: *Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap* (FAS), *Forskningsrådet för miljö, areella näringar och samhällsbyggande* (Formas) og *Verket för innovastionsystem* (VINNOVA). Initiativet til denne endringen kom fra Vetenskapsrådets generaldirektør. Motivet var et ønske om at Vetenskapsrådet skulle ta et helhetlig strategisk grep om svensk

¹⁰ Med i arbeidsgruppen var Eskil Franck (ordfører), Ingrid Carlgren, Ingela Josefson, Jan Johansson og Lars Haikola.

¹¹ Arbeidsgruppens PM 2001.01.12, s. 4.

utdanningsforskning¹². På bakgrunn av Vetenskapsrådets endring av komiteens sammensetning, har det imidlertid blitt påpekt at det savnes allmennrepresentanter i betydningen representanter for skoleeiere, lærere, foreldre og kanskje elever, i komiteen¹³. UVKs ordfører har registrert denne kritikken og har en viss forståelse for den. Hun mener imidlertid at eventuelle representanter fra praksisfeltet i UVK fort vil komme i en vanskelig situasjon. De ville ikke på samme måte som øvrige medlemmer kunne delta i det profesjonelle, faglige beredningsarbeidet, men først bli trukket inn under sluttbehandlingen. På det tidspunktet vil imidlertid faglige vurderinger alltid overstyre relevansbetraktninger. Praksisfeltets og brukernes stemmer kan derfor i følge ordføreren, bedre komme til orde på annen måte, for eksempel gjennom konferanser og dialog mellom UVK og ulike interesseorganisasjoner som representerer praksisfeltet og skoleeiere¹⁴. Sammensetningen av UVK er for øvrig i samsvar med sammensetningen av fagrådene i Vetenskapsrådet. På samme måte som i UVK, savnes for eksempel representanter for praktikere og brukere i det medisinske rådet. Vetenskapsrådet som grunnforskningsråd har med andre ord ikke åpnet for interesserepresentasjon.

Medlemmer av Utbildningsvetenskapliga komittén for perioden 2001–2003:

Ordfører: Tjia Torpe, konsernchef, SRF Iris AB

Representanter for forskersamfunnet:

- Lars Bergström, professor i fysikk, Stockholms Universitet
- Sture Brändström, professor i musikkpedagogikk, Luleå Tekniska Universitet
- Ingrid Carlgren, professor i pedagogikk, Lärarhögskolan i Stockholm
- Ingela Josefson, professor i arbeidsvitenskap, Södertörns Høgskola
- Caroline Liberg, professor i svenska med didaktisk inriktning, Malmö Høgskola
- Bengt Sandin, professor i historia, Tema Barn, Linköpings Universitet
- Roger Säljö, professor i pedagogikk med inriktning mot pedagogisk psykologi, Göteborgs Universitet

¹² Intervju med Tjia Torpe 21. desember 2001.

¹³ Denne kritikken ble nevnt i spørreundersøkelsen gjennomført i november/desember 2004 blant UVKs medlemmer.

¹⁴ Intervju med Tjia Torpe 21.12.2004. Ordførerens vurdering synes å være i samsvar med observasjoner som ble gjort av beslutningsprosessen ved tildeling av midler gjennom Skolverkets første forskningsprogram (Aasen, P., Leirvik, B. & Nordtug, B. (1995). *Skolverkets forskningsprogram 1993 – 1996*. Trondheim: Senter for samfunnsforskning.

Allmennrepresentanter:

- Kenneth Abrahamsson, programchef, FAS
- Kerstin Kärnekull, Formas, arkitekt SAR, Bygg och Fastighetssektorns Fortbildningsinstitut AB
- Jan Johansson, VINNOVA, professor, Avdeling för industriell produktion-miljö, Luleå Tekniska Universitet (avløste Sture Nordh 1. juli 2001)

Medlemmer av Utbildningsvetenskapliga komittén for perioden 2004 –2005:

Ordfører: Tjia Torpe, konsernchef, SRF Iris AB

Representanter for forskersamfunnet:

- Kristina Edström, universitetslektor i kjemi, Uppsala universitet (avløste Shirley Booth, professor i høgskolepedagogik med inriktning mot informasjons- og kommunikasjonsteknologi, Lunds Universitet 1. januar 2005)
- Eva-Lena Dahl, professor i idé- og lærdomshistoria, Göteborgs Universitet
- Per-Olof Erixon, docent i pedagogisk arbeid, Umeå Universitet
- Lars Lindström, professor i pedagogik med inriktning mot praktisk-estetiske emner, Lärarhögskolan i Stockholm
- Donald Broady, professor i pedagogik, Uppsala Universitet (avløste Ulf P. Lundgren, professor i pedagogik, Uppsala Universitet 1. juli 2004)
- Roger Säljö, professor i pedagogik med inriktning mot pedagogisk psykologi, Göteborgs Universitet

Boel Englund, professor i pedagogikk, Lärarhögskolan i Stockholm (avløste Torbjörn Tambour, docent i matematik, Stockholms Universitet 1. januar 2005)

Allmennrepresentanter:

- Kenneth Abrahamsson, FAS, programchef
- Heléne Lundkvist, Formas, professor i markekologi, Sveriges Lantbruksuniversitet
- Per Risberg, VINNOVA (avløste Anna Hallgren 1. januar 2005)

Komiteen har i hele perioden vært betjent av et sekretariat under ledelse av en hovedsekretær oppnevnt av Vetenskapsrådet¹⁵.

¹⁵ Fram til sommeren 2004 var Berit Askling, professor i pedagogikk, Göteborgs universitet, hovedsekretær. Ulf P. Lundgren, professor i pedagogikk, Uppsala Universitet, er tilsatt som hovedsekretær fram til 31.12. 2005.

Mandatet

Opprettelsen av UVK og utformingen av komiteens mandat bygger først og fremst på forslag i to sentrale proposisjoner om henholdsvis lærerutdanning og organisering av forskningsfinansiering i Sverige¹⁶. Forslagene ble fulgt opp i den forskningspolitiske meldingen *Forskning och förnyelse*, som ble lagt fram høsten 2000¹⁷. I denne proposisjonen presenterer regjeringen UVKs oppgaver og peker på behovet for å fremme forskning og forskerutdanning på lærerutdanningens og den pedagogiske yrkesvirksomhetens område. Samtidig understrekes behovet for å utvide det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanningen og å øke kunnskapene om utdanning og læring i videre betydning¹⁸.

I regjeringens instruksjon til Vetenskapsrådet konkretiseres UVKs mandat¹⁹. Her heter det at komiteen skal fremme og støtte utdanningsvitenskapelig forskning av høyeste kvalitet. Komiteen skal:

- Fördela medel till forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildning och den pedagogiska yrkesverksamheten
- Utvärdera utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning som helt eller delvis har skett med medel från Vetenskapsrådet
- Följa utvecklingen av svensk och internationell utbildningsvetenskaplig forskning
- Lämna underlag till vetenskapsrådet för upprättande av budgetunderlag årsredovisning och annat liknande underlag
- På begäran av Vetenskapsrådets styrelse upprätta underlag till beslut i principiella och strategiska frågor.

Vetenskapsrådets styre gjentar disse punktene i instruksjonen for UVK²⁰. Komiteen skal fremme utdanningsvitenskapelig forskning av høyeste kvalitet og innenfor de økonomiske rammer som myndighetene bevilger til formålet, behandle søknader og fordele midler til forskning og forskerutdanning som foregår i tilknytning til lærerutdanning og som svarer på behov innenfor lærerutdanning og den pedagogiske yrkesvirksomheten.

¹⁶ Prop. 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning* og Prop 1999/2000:81 *Forskning för framtiden, en ny organisation för forskningsfinansiering*.

¹⁷ Prop. 2000/2001:3 *Forskning och förnyelse*.

¹⁸ Prop. 2000/2001: 3 s 71.

¹⁹ Förordning (2000:119) med instruktion för Vetenskapsrådet, §16.

²⁰ Vedtatt av Vetenskapsrådets styre den 27. februar 2001.

Vetenskapsrådet mottar årlig et *regleringsbrev* fra regjeringen. Med spesiell referanse til UVK heter det her hvert år at et utgangspunkt for fordeling av midler til utdanningsvitenskapelig forskning bør være at de deltagende institusjonene (lärosäten) satser egne ressurser tilsvarende minst en tredjedel av de midler som mottas fra UVK (medfinansieringsprinsippet). Medfinansieringen kan inkludere pågående forskning i den grad disse kan kobles til utdanningsvitenskapelige prosjekt. Videre skal midler til utdanningsvitenskapelig forskning i hovedsak anvendes til forskningsprogram som er knyttet til lærerutdanning og som universiteter og høyskoler samarbeider om (samvirkeprinsippet)²¹.

Finansiering av utdanningsvitenskap

I perioden 2001–2004 har UVK hatt 479 mill SEK til disposisjon med følgende årlige fordeling:

Tabell 2.

Bidragsår	SEK mill.
2001 (Annet halvår)	20
2002	80
2003	124,5
2004	126,5
2005	128
Totalt	479

Ved den foreløpige siste vurderingen av søknader høsten 2004 bevilget UVK midler til prosjekter for perioden 2005 til 2008. Totalt er det bevilget 554 279 000 SEK for perioden 2001–2008²². Av dette er 498 802 000 SEK gått til å finansiere forskningsprosjekt av ett års varighet eller mer, samt forskerskoler. Forskerskoler har mottatt 55 000 000 SEK. Andre større satsninger har vært bevilgninger til forskerassistenter (26, 5 mill SEK) og nettverk (11,5 mill SEK). Etter tildeling av midler for bidragsåret 2002, har ca 1/3 av budsjettammen vært disponibel for nye søknader hvert år. Øvrige midler har vært bundet

²¹ Med samme ordlyd er denne føringen gitt i regleringsbrevene til Vetenskapsrådet i 2002, 2003 og 2004.

²² *Utbildningsvetenskap. Redovisning av beslut inför bidragsåret 2005*. Utbildningsvetenskapliga kommittén 2004-12-06.

opp gjennom forpliktelser som følge av tidligere beslutninger²³. I forhold til det totale antall søknader har UVK hvert år innvilget mellom 10–15 prosent av samlet søknadssum.

Svensk utdanningsforskning finansieres gjennom ulike kilder. Foruten finansiering gjennom statlige basisbevilgninger, kan vi dele de offentlige kildene i følgende kategorier:

- **Forskningsråd** som i hovedsak støtter grunnforskning. Her kan nevnes Vetenskapsrådets ulike fagråd²⁴, Forskningsrådet för arbetsliv och samhälle (FAS), Riksbankens jubileumsfond og EUs forskningsfond.
- **Sektorforskningsorgan** som støtter behovsmotivert forskning innenfor utdanningssektoren, dvs. Skolverket og Högskoleverket.
- **Nasjonale organ** som støtter FoU-virksomhet innenfor sektoren. Her kan framheves KK-stiftelsen og VINNOVA.

Innenfor Vetenskapsrådet er det ved siden av UVK, *Ämnesrådet för humaniora och samhällsvetenskap* (HS-området, det tidligere HSFR²⁵) som først og fremst finansierer forskning med relevans for undervisning og utdanning. Innenfor HS-området er det et eget utvalg for pedagogikk (*Beredningsgruppen för pedagogik*). Antallet søknader til dette området har gått kraftig tilbake etter opprettelsen av UVK²⁶, og i bidragsåret 2004 fikk ingen prosjekter innenfor området pedagogikk midler over HS-området²⁷. Selv om det bevilges midler til prosjekter med relevans for utdanningssektoren fra andre områder innenfor Vetenskapsrådet og gjennom en særskilt støtte til longitudinelle databaser, synes nå Vetenskapsrådets finansiering av prosjekter med utdanningsvitenskapelig relevans, å være konsentrert til UVK. Kim og Olstedt (2003) har i annen sammenheng dokumentert en nedgang i bidrag til utdanningsvitenskapelig forskning fra FAS og Riksbankens jubileumsfond²⁸. Støtten til grunnforskning innenfor det utdanningsvitenskapelige området synes med andre ord ikke å ha økt i samme omfang som opprettelsen av UVK med øremerkede midler til utdanningsvitenskap tilsynelatende kunne tilsi.

²³ I flg. UVKs gruppechef, forskningssekretær Barbro Hänström. Intervju 21. desember 2004.

²⁴ Vetenskapsrådet er inndelt i tre fagområder eller *ämnesråden* som behandler de fleste søknadene til rådet: det medisinske, det naturvitenskapelige og teknikvitenskapelige og ämnesrådet för humaniora och samhällsvetenskap.

²⁵ Humanistisk-Samhällsvitenskapliga forskningsrådet.

²⁶ I perioden 1998 til 2003 er antall søknader redusert fra omlag 50 til 15 søknader per år.

²⁷ Vetenskapsrådets databas over innvilgede søknader, juli 2004.

²⁸ Kim, L. & Olstedt (2003): *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 14. Stockholm: SISTER/Vetenskapsrådet.

På den andre siden har det skjedd en økning av FoU-bevilgninger til utdanningsområdet gjennom KK-stiftelsen og VINNOVA. Selv om det her ikke alltid dreier seg om en ren forskningsstøtte, gis det innenfor disse satsningene støtte også til forskningsprosjekt og doktorander. Til dette kommer støtte til svensk utdanningsforskning gjennom EU-systemet.

For å estimere utviklingen over tid av nivået på økonomiske ressurser som tilfaller svensk utdanningsforskning, må det med andre ord tas høyde for omstruktureringen av, og endringer innenfor, det svenske systemet for forskningsfinansiering. En klar tendens i Sverige som i mange OECD-land, synes å være nedgangen i institusjonenes basisbevilgning til forskning og dermed en større avhengighet av eksternt finansiering. Når det gjelder eksterne bidrag til utdanningsvitenskapelig grunnforskning, er UVK blitt hovedaktøren i det svenske forskningsfinansieringssystemet.

Da Statens skolverk ble opprettet i 1991, videreførte og reorganiserte dette myndighetsorganet Skolöverstyrelsens sektorforskningsprogram innenfor en økonomisk ramme på 30 mill. SEK. Programmet ble imidlertid gradvis avviklet i løpet av 1990 årene. Med proposisjonen *Forskning för förnyelse* annonserte imidlertid regjeringen at den ønsket å trappe opp utbildningsforskningen, ikke bare gjennom Vetenskapsrådet, men også gjennom en revitalisering av Skolverkets sektorforskningsprogram²⁹. I budsjettproposisjonen for 2001 ble Skolverkets anslag økt fra 8 mill. SEK i 2000 til 30 mill. i 2001³⁰. Med dette som utgangspunkt utarbeidet Skolverket *Plan för Skolverkets forskningsprogram 2001–2003*. Forskningsprogrammet ble senere overført til *Myndigheten för skolutveckling* for deretter å bli avviklet sommeren 2003. Finansieringen av doktorander tilknyttet programmet ble imidlertid videreført i 2004³¹. Slik vi har forstått det er det nå prinsipielt slått fast at sektormyndigheten ikke skal finansiere forskning. Skolutvecklingsmyndigheten disponerer likevel fortsatt betydelige midler til utviklingsarbeid innenfor skolesektoren hvor også forskningsmiljøer er engasjert. Skolverket anvender betydelige midler på evaluering (oppfølging og kontroll).

Sektormyndighetens forskningsprogram skulle fremme den praksisnære forskningen i Sverige. Sentrale elementer i myndighetens forskningsprogram var en interaktiv FoU modell og samvirke med lokale myndigheter/kom-

²⁹ Prop. 2000/2001:3. *Forskning och förnyelse*

³⁰ Prop. 2000/2001:1. *Budgetpropositionen för 2001*

³¹ Se Aasen, P. & Prøitz, T. S. (2004). *Initiering, finansiering och förvaltning av praxisnära forskning. Sektormyndighetens roll i svensk utbildningsforskning*. Oslo: NIFU Skriftserie 10/2004.

munene³². Av de om lag 75 doktorandene som mottok finansiell støtte over myndighetens forskningsprogram, var for eksempel 35 såkalte *lärardoktorander* der kommunene stod for 50 prosent av finansieringen. Nedleggelsen av Skolverkets/Utvecklingsmyndighetens forskningsprogram satte UVK under spesielt press med krav om å overta finansieringen av den praksisnære skoleforskningen³³.

Innenfor høyere utdanning har det tidligere eksistert særskilte forskningsmidler for studier av denne delen av sektoren³⁴. Denne finansieringskilden ble imidlertid borte med nedleggelsen av *Rådet för forskning om högre utbildning* i 1997. Innenfor Høgskoleverket har imidlertid *Rådet för grundläggande högskoleutbildning* fått utvidet mandat og ressurser til FoU-virksomhet innenfor høyere utdanning. I følge Kim og Olstedt er det delte meninger om rådets funksjon som *forskningsfinansiör*. Noen mener at rådet bør utvikles til et rent forskningsråd, mens andre mener at en slik utvikling vil undergrave rådet som utviklingsorgan for høgskolesektoren³⁵. Høgskoleverket har imidlertid ikke et eget sektorforskningsprogram.

Satsningens utdanningspolitiske og forskningspolitiske kontekst

I de politiske dokumentene som ligger til grunn for satsningen på utdanningsvitenskapelig forskning, refereres det til nye krav til skole, utdanning, lærerutdanning og lærere som følge av endringer i samfunnsliv og arbeidsliv (kunnskapssamfunnet og kunnskapsøkonomien), ny teknologi som gir nye rammer for læring, nittitallets utdanningsreformer som har endret den politiske styringen og ansvaret for skolen, veksten i antall barn og unge under utdanning

³² Modellen er beskrevet nærmere Aasen, P. & Prøitz, T. S. (2004). Se også OECD (1995). *Educational research and development. Trends, issues and challenges*. Paris: CERI.

³³ Utbildningsvetenskapliga kommittén: *Verksamhetsberättelse 2003*. Vetenskapsrådet.

³⁴ Universitetskanslerämbetet (UKÄ) og Universitets- og högskoleverket (UHÄ) organiserte sektorforskningsprogram.

³⁵ Kim & Olstedt (2003). *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 14. Stockholm: SISTER/Vetenskapsrådet.

og betydningen av å se læring i et livslangt perspektiv³⁶. Samfunnsmessig, markedsmessig, politisk, teknologisk og pedagogisk endring krever ny kunnskap for å forstå forutsetninger for og mekanismer i kunnskapsdannelse, undervisning og læring. En stadig mer dynamisk ekstern situasjon, større kunnskapsintensitet og kunnskapsmangfold stiller med andre ord utdanningsystemet, skolene og lærerne overfor en stadig mer kompleks oppgavestruktur som ikke bare krever forbedring innenfor kjente rammer, men også fornyelse. ”*Utbildning är en avgörande framtidsfråga både för den enskilde och för samhället i stort*”, heter det i proposisjonen *Forskning och förnyelse*³⁷.

I en slik situasjon rettes blikket mot utdanningsforskningen. Det er behov for både grunnforskning om allmenngyldige sammenhenger og forskningsmessig bearbeiding av mer anvendbare problemstillinger³⁸. I denne sammenheng har det spesielt vært fokusert på lærerutdanningens forskningsanknytning. I innstillingen fra *Lærerutdanningskommittén av 1997* (LUK)³⁹, som ble lagt fram i 1999, heter det at lærerutdanningens forskningstilknnytning omfatter spørsmål om lærerutdanningens tilknnytning til vitenskap, forskning og forskerutdanning så vel som hvordan lærere skal kunne utdanne seg til forskere⁴⁰. Finansiering av forskning og relevant forskerutdanning innenfor lærerutdanning er gjennom mange år misligholdt fordi lærerutdanning berører flere fakultetsområder⁴¹. Eksisterende forskerutdanning er ikke tilgjengelig for utdannede lærere og heller ikke innrettet mot spørsmål og områder som er relevante for lærerutdanning og pedagogisk yrkesvirksomhet. Ingen tar ansvar og et overordnet grep for en samordnet utvikling av profesjonsutdanning, forskning og forskerutdanning. I denne sammenheng understreker komiteen spesielt at forskning og forsker-

³⁶ Se f.eks. SOU 1999:63. *Att lära och leda* (Stockholm, Utbildningsdepartementet), Prop. 2000/2001: 3 *Forskning och förnyelse* - avsnittet *Utbildningsvetenskap*, Vetenskapsrådets propositionsunderlag 2005 – 2008: *Ett forskningsområde under oppbyggnad* (UVK 2003), Kommittédirektiv *Utbildningsvetenskaplig forskning* (Dir 2004:48) og Franson, K. & Lundgren, U. P.: *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Vetenskapsrådet 2003.

³⁷ Prop. 2000/2001:3 *Forskning och förnyelse*, s. 70.

³⁸ Se f.eks. Vetenskapsrådets propositionsunderlag 2005 – 2008. *Forskningsstrategi för utbildningsvetenskap 2005-2008*. Utbildningsvetenskapliga kommittén. Vetenskapsrådet.

³⁹ Lærerutbildningskommittén ble nedsatt i 1997 og leverte utredningen sin innstilling i 1999.

⁴⁰ SOU 1999:63. *Att lära och leda* (Stockholm, Utbildningsdepartementet), s 255.

⁴¹ Fransson & Lundgren (2003, s76 ff) viser at lærerutdanningens forskningstilknnytning og det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanningen også var tema i tre tidligere utredninger av svensk lærerutdanning: *1946 års skolkommision, 1960 års lärarutbildningsakkunniga* (LUS) og *1974 års lärarutbildningsutredning* (LUT).

utdanning innenfor pedagogikkfaget ikke har gitt et tilstrekkelig vitenskapelig grunnlag for lærerutdanningen. LUK foreslo derfor at det innenfor hver institusjon skulle være et særskilt organ med samlet ansvar for lærerutdanningen⁴². LUK argumenterte også for betydningen av faste ressurser for forskning og forskerutdanning på lærerutdanningens område. Komiteen foreslo derfor at utdanningsvitenskap ble definert som eget vitenskapsområde forstått som økonomisk administrativt styringsverktøy for riksdagen. Komiteen foreslo videre at det ble opprettet et eget forskningsråd innenfor forskningsfinansieringssystemet på området lærerutdanning, pedagogisk yrkesvirksomhet og læring i arbeidslivet⁴³.

I proposisjonen *En förnyad lärarutbildning* støttet regjeringen komiteens vurdering når det gjaldt behovet for å ta et helhetlig grep om lærerutdanningen. Regjeringen støttet også komiteen i vurderingen av behovet for å styrke det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanningen, men komiteens forslag om å etablere utdanningsvitenskap som et eget administrativt vitenskapsområde på linje med humaniora og samfunnsvitenskap, naturvitenskap, teknologi og medisin som i henhold til budsjettfordelingsmodellen ville sikre grunnbevilgning til forskning innenfor lærerutdanningen, ble ikke tatt til følge⁴⁴. Etter forslag fra regjeringen besluttet riksdagen i stedet at fra og med 1. juli 2001 skulle samtlige universitet og høyskoler med lærerutdanning opprette et særskilt organ med ansvar for grunnutdanning og forskning innenfor området. Organisasjonsform og betegnelse på dette organet ble overlatt til den enkelte institusjon (lærested). Oppgaven er å samordne forskning om utdanning. Valg av organisasjonsform vil imidlertid kunne reflektere en oppfatning av hva utdanningsvitenskap er eller bør være (se nedenfor).

Riksdagen opprettet også to nasjonale forskerskoler i tilknytning til lærerutdanningen⁴⁵. I budsjettproposisjonen for 2001 ble det videre understreket at det etter regjeringens vurdering er nødvendig at institusjonene selv avsetter betydelig større ressurser for å styrke lærerutdanningens forskningstilknytning⁴⁶.

Regjeringen fulgte ikke opp forslaget om å opprette et eget forskningsråd innenfor området lærerutdanning. Med henvisning til etableringen av den nye organisasjonen for forskningsfinansiering, foreslo regjeringen i stedet opprettelsen av UVK som en særskilt komité innenfor det nye Vetenskapsrådet som

⁴² SOU 1999:63. *Att lära och leda* (Stockholm, Utbildningsdepartementet), s 370.

⁴³ SOU 1999:63, s 270-71.

⁴⁴ Prop. 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁴⁵ En forskerskole innenfor teknisk og naturvitenskapelig didaktikk og en innenfor *pedagogiskt arbete*.

⁴⁶ Prop. 2000/2001:1, *Budgetpropositionen för 2001*, volum 8 s. 71.

var på trappene⁴⁷. Komiteen skulle fremme utdanningsvitenskapelig forskning og forskeropplæring i tilknytning til lærerutdanningen og med direkte relevans for læreres yrkesutøvelse⁴⁸. Regjeringen understreket videre i proposisjonen at svensk utdanningsforskning har et stort utviklingspotensial og at den gjennom målrettet støtte vil kunne bli et sterkt forskningsområde. UVK skulle derfor være et midlertidig tiltak i en oppbyggingsfase. Senest i 2004 burde satsningen evalueres. Når forskningen er funnet sterk nok til å hevde seg av egen kraft i forhold til annen forskning, burde komiteen i følge regjeringen avvikles og forskningen på området utdanningsvitenskap integreres i Vetenskapsrådets ordinære struktur, eller i en annen etablert finansieringsstruktur.

⁴⁷ Generelt presenterer den nye organisasjonen for svensk forskningsfinansiering en fordelingsmodell som i mindre grad vektlegger en allmenn finansiering av fakultetene og i større grad en konkurranseutsatt bevilgning gjennom det nye Vetenskapsrådet. I følge Berit Askling må opprettelsen av UVK forstås som et kompromiss mellom på den ene siden LUKs forslag om å etablere lærerutdanning som eget faglig, økonomisk-administrativt organ ved institusjonene og utdanningsvitenskap som et eget forskningsråd, og på den andre siden sterke politiske krefter som ønsket fri konkurranse om forskningsmidler til utdanningsvitenskap innenfor den ordinære fordelingsmodellen til de fire vitenskapsområdene ved institusjonene, og innenfor Vetenskapsrådets ordinære områdestruktur. En sentral aktør i denne sammenheng synes å ha vært lederen i Utbildningsutskottet som også ledet LUK (Intervju med Berit Askling 11.11.2004).

Hva er utdanningsvitenskap?

Begrepet utdanningsvitenskap er et relativt nytt begrep i forskningspolitisk sammenheng. I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan begrepet defineres i de politiske dokumentene som ligger til grunn for UVKs virksomhet.

Prinsipper for avgrensning av utdanningsvitenskap

I de politiske dokumentene kan vi identifisere tre prinsipper for avgrensning av utdanningsvitenskap som forskningsområde⁴⁹.

Eiendomsprinsippet

Lærerutbildningskommittéen av 1997 (LUK) foreslo å etablere utdanningsvitenskap som et nytt vitenskapsområde i den hensikt å sikre lærerutdanningen faste forskningsmidler og lærerstudentenes adgang til forskerutdanning⁵⁰. Utdanningsvitenskap ble i denne sammenheng først og fremst forstått som et forskningsadministrativt virkemiddel for å samordne og styre finansieringen av en forskningstilknyttet lærerutdanning⁵¹. Vitenskapsområdet skulle omfatte ulike forskningsdisipliner, men begrepet og områdets substansielle innhold blir ikke eksplisitt definert. Utvalget sier lite om hva slags forskning og kunnskap området skal frambringe. Vitenskapsområdet gis imidlertid en operasjonell definisjon: Utdanningsvitenskap omfatter den forskning som skjer innenfor lærerutdanningen og som er relevant for den pedagogiske yrkesutdanningen. Med andre ord synes det vi kan referer til som eiendomsprinsippet å være sentralt for å sikre lærerutdanningens forskningstilknytning i forståelsen av utdanningsvitenskap som

⁴⁸ Prop. 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, s. 42.

⁴⁹ Fransson & Lundgren 2003, Lindblad, S., Kyndel, D. & Larson, L. 2004. *Internationella arenor för utbildningsvetenskaper – om forskningsorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organisationer*. Rapport 4. Stockholm: Vetenskapsrådet. Lindberg, Owe. 2004. *Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning – några europeiska nedslag*. Rapport 1. Stockholm: Vetenskapsrådet. Askling, B. 2004. *Några tankar om utbildningsvetenskap och pedagogisk forskning*. Pedagogisk forskning i Sverige, årg 9, nr 1.

⁵⁰ SOU 1999:63, Fransson & Lundgren 2003.

⁵¹ SOU 1999:63, s 277.

vitenskapsområde⁵². I en kommentarartikkel til UVKs virksomhet gjør Daniel Kallós seg til talsmann for en slik tolkning av satsningen. Utdanningsvitenskap tilhører lærerutdanningene⁵³. En slik definisjon baseres på hvor forskningen skal bedrives og hvem som er kvalifisert for forskning på det utdanningsvitenskaplige området. Eiendomsprinsippet retter med andre ord oppmerksomheten mot den institusjonelle organiseringen av kompetanse og forskning.

Regjeringens proposisjon *En förnyad lärarutbildning* synes å videreføre eiendomsprinsippet når utdanningsvitenskap skal defineres. Utdanningsvitenskap gis følgende definisjon⁵⁴: "...den breda forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildningen...". Verken regjering eller riksdag fulgte imidlertid LUKs forslag om å opprette utdanningsvitenskap som eget vitenskapsområde. Området skulle ivaretas innenfor rammen av den nye organisasjonen for forskningsfinansiering som var under etablering. Dermed ble ikke eiendomsprinsippet befestet gjennom forskningsadministrative virkemidler.

Innholdsprinsippet

Vi kan også forsøke å avgrense utdanningsvitenskap ved å spørre hva det skal forskes på og hvordan det skal forskes. I forskningsproposisjonen *Forskning och förnyelse* knyttes utdanningsvitenskap til utdanning innenfor ulike samfunnssektorer, både innenfor og utenfor utdanningsinstitusjonene. Ut fra et slikt bredt perspektiv heter det at i utviklingen mot et lærende samfunn, er det viktig å øke forståelsen for hvordan kunnskap dannes, tas imot og anvendes. Likeledes er det viktig å forstå betingelsene og forutsetningene for læring i ulike stadier av livet, i ulike sammenhenger og hvordan læring kan organiseres⁵⁵. Når regjeringen i proposisjonen mer spesifikt omtaler UVKs oppgaver, vises det til både behovet for å fremme forskning og forskerutdanning på lærerutdanningens område, på den pedagogiske yrkesvirksomhetens område, og til behovet for å øke kunnskapene om utdanning og læring i videre betydning.

Forskningsbasen för lärarutbildningen måste enligt regeringen ges förutsättningar att bli betydligt starkare. Det gäller så väl befintlig forskning av hög kvalitet och med stor utvecklingspotential som utvecklingen av nya relevanta forskningsområden. Regeringen bedömer att utbildningsvetenskaplig

⁵² Fransson & Lundgren 2003, Lindberg, Owe. 2004. *Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning – några europeiska nedslag*. Rapport 1. Stockholm: Vetenskapsrådet.

⁵³ Kallós, Daniel (2002). *Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter?* Tidsskrift för lärarutbildning och forskning nr. 1–2 2002, s. 131–145.

⁵⁴ Prop. 1999/2000: 135, s. 38.

⁵⁵ Prop. 2000/2001:3.

*forskning är av strategisk betydelse för kunskapssambället och dess ökande behov av kunnskapsutveckling, utbildning och kvalificerat lärande*⁵⁶.

Høsten 2001 forelå en utredning om forskning og utvikling innenfor universitets- og høskolepedagogikk⁵⁷. Utredningen foreslo blant annet at UVK også burde gis i oppdrag å støtte forskning om læring og undervisning ved universiteter og høskoler. Vi har i denne sammenheng ikke analysert utredningen og den politiske behandlingen nærmere, men viser til Fransson och Lundgren (2003) som med utgangspunkt i regjeringens proposisjon, høringsuttalelser og innstilling fra utdanningskomiteen i riksdagen, konkluderer med at det er "... lite glidande om forskning om undervisning och lärande inom högskolan, exklusive lärarutbildning, skall vara ett prioriterat uppdrag för utbildningsvetenskapliga kommittén eller inte"⁵⁸.

Når midlene til UVK bevilges gjennom budsjettproposisjonen for 2001, videreføres imidlertid en vid definisjon av forskningsområdet. Utdanningsvitenskap knyttes til forskning om kunnskapsutvikling, utdanning og læring⁵⁹.

I bestrebelsene på å finne en innholdsmessig avgrensning eller en substansiell definisjon av utdanningsvitenskap i grunnlagsmaterialet for UVKs arbeid, trekker Fransson och Lundgren (2003) følgende konklusjon:

*I de texter som föregått beslutet (opprettelsen av UVK – vår anmärkning) framkommer ingen tydlig definition. Utbildningsvetenskap användes både i singularis och i pluralis och som beteckning på all forskning om utbildning och lärande i alla dess former och som forskning knuten till lärarutbildning*⁶⁰.

Utdanningsvitenskap kan forstås som et mer eller mindre integrert tverrvitenskapelig område eller et flervitenskapelig område der ulike forskningsdisipliner belyser ulike problemstillinger knyttet til kunnskapsutvikling, undervisning og læring. Feltet kan omfatte læring og undervisning innenfor ulike utdanningsinstitusjoner fra førskole til universitet, men også kunnskapsutvikling og læring i samfunn og arbeidsliv generelt. Utdanningsvitenskap kan omhandle formalisert og tilrettelagt undervisning så vel som uformelle og ikke intenderte læreprosesser.

⁵⁶ Prop. 2000/2001:3, s. 71.

⁵⁷ SOU 2001:13 *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁵⁸ Fransson & Lundgren 2003, s. 29.

⁵⁹ Prop. 2000/2001:1 *Budgetproposition för 2001*. Utgiftsområde 16. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁶⁰ Fransson och Lundgren 2003, s. 104.

Fransson och Lungren (2003) forsøker å gripe denne noe utflytende innholdsmessige avgrensning av utdanningsvitenskap slik det kommer til uttrykk i de politiske dokumentene, ved å skille mellom utdanningsvitenskap som studieobjekt og utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt⁶¹.

Når utdanningsvitenskap defineres som studieobjekt tar man utgangspunkt i det territoriet som studeres. Territoriet kan defineres snevert eller vidt. Når utdanningsvitenskap defineres som kunnskapsobjekt tar man utgangspunkt i den vitenskapelige virksomheten eller det kartet man anvender for å orientere seg i terrenget, dvs. begreper, teorier og metodologi som forsøker å beskrive, forstå og forklare studieobjektet.

Lærerutdanning omfatter en rekke problemstillinger og fagdisipliner. Det integrerende organ som skal etableres ved lærestedene, kan defineres som fakultetsovergripende organ. Vi finner med andre ord forskning med relevans for utdanning som studieobjekt innenfor en rekke ulike disipliner. Vi kan derfor anvende flertallsformen utdanningsvitenskaper som konstituerer utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt. Ambisjonen kan imidlertid også være å utvikle studieobjekt, forskningsemner og forskningskompetanse mer spesifikt innenfor den enhet som har ansvar for lærerutdanningen. Det integrerende organet kan da forstås som en markør for ny vitenskap, ett *vetenskapsområde*. Forskning med relevans for lærerutdanning underlegges da gjerne en snevrere definisjon. En slik forståelse innebærer at vi kan snakke om utdanningsvitenskap i entallsform som konstituerer utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt.

Den organisasjonsmodell som velges for å integrere og styrke forskningen innenfor lærerutdanning, understøtter med andre ord ulike forståelser av lærerutdanning og utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt⁶². Kunnskapsobjektet kan forstås som flerfaglig der flere vitenskapelige disipliner ut fra sin egenart belyser studieobjektet (historie, filosofi, sosiologi, økonomi, pedagogikk...), eller som en spesifikk (og i utgangspunktet tverrfaglig) utdanningsvitenskap som studerer læreplaner, undervisning, læring og kompetanseutvikling.

Relevansprinsippet

Utdanningsvitenskap kan ikke bare defineres med utgangspunkt i valg av studieobjekt, men også i hvilken grad dette studieobjektet reflekterer mer praktisk-profesjonelle eller politiske problemstillinger. Vi kan med andre ord legge et relevansprinsipp til grunn for definisjonen. I regjeringens proposisjon *En fornyad*

⁶¹ Fransson & Lundgren 2003, s. 105.

⁶² Fransson & Lundgren 2003, s. 30.

lærerutbildning kommer dette til uttrykk gjennom formuleringer som knytter utdanningsvitenskap til forskning som: "... svarar mot behov innom lærerutbildningen og den pedagogiske yrkesverksamheten"⁶³. Utdanningsvitenskap kan da forstås i termer av profesjonskunnskap. Den kunnskap som forskningen bringer til torgs, skal ha betydning for praktisk pedagogisk yrkesvirksomhet eller for skolepolitiske beslutninger. Men også dette forholdet kan forstås på ulike måter, fra en instrumentell, teknologisk relasjon der forskningen forventes å gi politiske eller didaktiske imperativer, til en mer konseptuell, begrepsdannende forståelse av forskningens betydning for praktisk-pedagogisk virksomhet og utdanningspolitiske beslutninger. I forhold til en instrumentell forståelse av forskningens praktiske betydning vil en mer konseptuell forståelse av forskningen innebære en videre definisjon av hva som oppfattes som relevant og dermed av utdanningsvitenskap som studieobjekt⁶⁴.

En instrumentell definisjon innebærer at utdanningsvitenskap gir grunnlag for målrettet bruk av forskningsresultater eller forskningsbasert informasjon for å løse eller belyse konkrete problemer. En slik instrumentell forståelse av utdanningsvitenskap forutsetter at forskningsbasert kunnskap assosieres med fakta, sannhet eller eksempler til etterfølgelse. Forskningsbaserte tiltak oppfattes ofte som mer legitime enn tiltak basert på erfaring og skjønn. Forskning gir grunnlag for tydelige og etterprøvbare mål - middel relasjoner, effektiv ressursbruk og økt forutsigbarhet av tiltakene. En slik instrumentell forståelse av relevans er imidlertid kontroversiell⁶⁵. Følgende innvendinger kan for eksempel anføres:

- Utdanningsforskning har begrenset rekkevidde, gir ufullstendige forklaringer og er spesifikk i tid og rom. Forskningen er tilbakeskuende og beskjefter seg med uforutsigbare fenomener.
- Ofte baserer løsning av pedagogiske problemer seg i vel så stor grad på verdivalg som på forskningsbasert kunnskap. Og ofte dreier det seg om avveininger som favoriserer noen og noens interesser framfor andre. Utdanningsforskning kan ikke avpolitiserer utdanningspolitiske og pedagogiske problemstillinger.

Forskningsbasert kunnskap kan med andre ord gi underlag for politikkutforming og pedagogisk praksis, men (som regel) ikke i form av ferdigsnekrede løsninger for beslutningstakerne. Utdanningsvitenskap kan med andre være relevant

⁶³ Prop. 1999/2000: 135, s. 38.

⁶⁴ Se for eksempel Naustdalslid, J. & Reitan, M. 1994. *Kunnskap og styring. Om forskningens rolle i politikk og forvaltning*. Oslo: NIBR/TANO.

⁶⁵ Se for eksempel Weiss, C. & Bucuvalas, M. J. 1980. *Social Science and Decision-Making*. New York: Columbia University Press.

ut fra en videre forståelse av forskningens siktemål. Forskning kan også bidra til begrepsutvikling og bedre forståelse av sakskomplekser uten å være direkte motivert av eller knyttet til konkrete beslutningssituasjoner. Forskning kan være relevant uten å gi handlingsdirektiver. Forskning kan bevisst eller ubevisst bidra til å forme våre begreper om utdanning, våre oppfatninger om årsaker og virkninger og den er med på å skape problemformuleringer vi omgir oss med. På denne måten kan forskning for eksempel være verdifull og relevant gjennom å bidra til at ulike aktører har mest mulig likeartet informasjon og felles begrepsapparat i forkant av en beslutningsprosess.

Da Skolverket overtok *Skolöverstyrelsens forskningsanslag* og utviklet et nytt sektorforskningsprogram i 1992, ble blant annet relevansspørsmålene diskutert⁶⁶. Forskningsprogrammet reflekterte på mange måter en ambisjon om et brudd med en instrumentalistisk begrunnelse for forskning som etter manges mening i for stor grad hadde fått dominere utdanningsforskningen under Skolöverstyrelsen. Denne forskningen hadde vært mer problemorientert enn fenomenorientert og mer opptatt av teknologi enn forståelse. Da programmet ble presentert våren 1993, uttalte generaldirektøren for Skolverket derfor følgende:

*The program has an orientation toward understanding of educational phenomena in a frame of social science. It is more theory than instrument oriented and it aims at generating a conceptual base that will be useful for those who are the target group for the knowledge generated*⁶⁷.

Hovedtanken bak Skolverkets forskningsprogram var at forskning skulle bidra til å utvikle et sammenhengende begrepsapparat, et gementsamt språk; et helhetlig teorigrunnlag, et intellektuelt fellesskap og en referanseramme for politiske beslutninger og pedagogisk refleksjon og handling. Forskningen skulle sette utdanningssystemet og virksomheten i skolen inn i en større, gjerne samfunnsmessig sammenheng. Den skulle bidra til å videreutvikle utdanningssektoren som en profesjonell organisasjon med en kritisk reflekterende kunnskapsbasis. Mens Skolöverstyrelsens forskningsprogram på mange måter hadde vært uttrykk for en sterk tiltro til forskningens muligheter som problemløser og dermed i stor grad reflekterte en instrumentalistisk og lineær forståelse av forskningens rolle i samfunnsutviklingen, var Skolverkets forskningsprogram med andre ord i større grad innrettet mot å utvikle en omforent kunnskapsbase som skoleut-

⁶⁶ Aasen, P. 2000. *Statens skolverk som kunnskapsorganisasjon. Skolverkets forskningsstrategi 1993–1999*. Pedagogisk forskning i Sverige årg. 5 nr. 2 s. 81–106.

⁶⁷ Lundgren, U. Preface. I Tuijnman, A. & Wallin, E. (eds.). 1993. *School research at the crossroads. Swedish and Nordic perspectives*. Paris/Stockholm: OECD.

viklingen kunne bygge på. I forskningsprogrammet ble ikke kunnskap omtalt som teknologiske imperativer som gir handlingsanvisninger for praksis. Kunnskap skulle derimot gi grunnlag for forståelse og refleksjon over egen virksomhet og sette skolesystemets ulike aktører i stand til å handle på en ”klok” måte. Den innsikten som forskning ga, skulle utvikle aktørenes viten og myndighet, deres ansvarsvilje og kompetanse som aktive deltagere i utviklingsprosessene. De primære målgruppene for den forskningsbaserte kunnskapen var praktikere i skolen, i administrasjon/forvaltningen og i politikken⁶⁸.

Skolverkets og senere Utvecklingsmyndighetens ambisjonen var å initiere, finansiere, organisere, formidle forskning gjennom å utvikle en interaktiv FoU-modell for praksisnær forskning. En viktig premisse var at den kunnskap som vinnes skal være et bidrag til forståelse og refleksjon hos skolens aktører. Den sentrale myndigheten definerte i den sammenheng seg selv som kommunikasjonsentral og kunnskapsmekler. Den ville framstå som en arena der erfaringsbasert kunnskap kunne brynes mot forskningsbasert kunnskap og omvendt. Med hensyn til forskningsformidling representerte Skolverket og senere *Skolutvecklingsmyndigheten*, en forskyvning fra spredning til dialog som fikk konsekvenser for selve forskningsprosessen fra problemformulering til rapportering⁶⁹.

Doble målsettinger

Proposisjonen *Forskning och förnyelse* markerte betydningen av en bred definisjon av utdanningsvitenskap⁷⁰. Det har åpnet for uenighet med hensyn til satsningens tematiske avgrensning, og for ulike tolkninger av satsningens formål. Når organisasjonskomiteen for *Ny myndighetsstruktur för finansieringssystemet* beskriver utdanningsvitenskap, kommer dette til uttrykk gjennom doble målsettinger⁷¹. Her heter det at det ikke bare er endringer innenfor skolen, høyere utdanning og i læreres pedagogiske oppdrag som gir nye utfordringer. Læring i bred forstand er blitt en sentral oppgave innenfor de fleste yrkesområder, innen-

⁶⁸ Aasen, P. (2000). *Statens skolverk som kunnskapsorganisasjon*. Pedagogisk forskning i Sverige 5 (2): 81–102.

⁶⁹ Aasen, P. & Prøitz, T. S. (2004). *Initiering, finansiering och förvaltning av praxisnära forskning. Sektormyndighetens roll i svensk utbildningsforskning*. Oslo: NIFU Skrifiserie 10/2004.

⁷⁰ Prop. 2000/2001:3, s.110.

⁷¹ Organisationskommittén för ny myndighetsorganisation för forskningsfinansiering (2000): *Forskningsfinansiering i samverkan. Budgetförslag, inriktning och organisation av de nya myndigheterna för forskningsfinansiering*. Delrapport.

for produksjon, tjenesteyting og forvaltning i privat og offentlig regi. Samfunnet som helhet er blitt mer avhengig av kunnskap og kunnskapsutvikling. Lærende organisasjoner er en forutsetning for samfunnets fornyelse. Forskning om læring i bred og grunnleggende forstand skal derfor belyse problemstillinger som ikke bare knyttet til skole og høyskolesystemet, men også til næringslivet, organisasjoner og til individer under utdanning på alle nivåer og i alle aldersgrupper. Med direkte referanse til UVK heter det at forskningsstøtten bør spenne over hele feltet både hva gjelder disiplinær tilnærming og problemvalg.

Også arbeidsgruppen som på oppdrag for Vetenskapsrådet forberedte opprettelsen av UVK, peker på det samme⁷². Her heter det at behovene innenfor lærerutdanningen og i tilknytning til lærernes yrkesutøvelse ikke kan innebære at forskningen skal låses til institusjonell læring. Det må gis rom for et bredt samfunnsperspektiv som fanger inn ikke-institusjonalisert læring og påvirkning. Og studier av institusjonell læring bør utvides til å omfatte læring innenfor høyere utdanning, voksenopplæring og arbeids- og yrkeslivet. Mer konkret løfter arbeidsgruppen fram tre forslag til innholdsmessige prioriteringer i komiteens arbeid:

- Fagdidaktiske prosjekter som studerer læring og kunnskapsprosesser innenfor ulike fag og kunnskapsområder.
- Utdanningsledelse i institusjonelt og samfunnsmessig perspektiv.
- Styrke eksisterende god forskning innenfor lærerutdanningene (spesielt den pedagogiske forskningen) og samtidig oppmuntre til nye satsninger.

Arbeidsgruppen anbefaler at UVK både utvikler et bredt anlagt utdanningsforskningsprogram og samtidig initierer forskning i nær tilknytning til lærerutdanningen. Og på samme måte som innenfor de offentlige dokumentene som ligger til grunn for satsningen, beveger Arbeidsgruppen seg mellom å tale om utdanning som én vitenskap og som et vitenskapelig felt.

Vi kan med andre ord registrere flere tilsynelatende doble målsettinger bak satsningen på utdanningsvitenskapelig forskning:

- Både videreutvikle/utvide etablerte forskningsområder og satse på å nye forskningsområder, nye forskningsperspektiv og nye forskningsmiljøer.
- Både styrke forskning med relevans for lærerutdanning/pedagogisk yrkesutøvelse og forskning om læring og lærende organisasjoner i bred forstand.
- Både støtte lærerutdanningens forskningstilknytning og utvikle utdanningsvitenskap i sin fulle bredde.

⁷² Arbetsgruppens PM 2001-01-12.

- Både utvikle utdanningsvitenskap som ett *vetenskapsområdelens vitenskap* og som et flerfaglig forskningsfelt som integrerer ulike utdanningsvitenskaper.
- Både fremme grunnleggende forskning og mer anvendt, praksisnær forskning.

Mange og ulike forventninger

Doble målsettinger genererer mange, ulike og ofte motstridende forventninger. Gjennomgangen av de offentlige, forskningspolitiske dokumentene som ligger til grunn for stasningen på utdanningsvitenskap, bekrefter dette. UVK ser også de mange forventningene i sammenheng med at forskningsstøtten til utdanningsforskning har vært kraftig underdimensjonert i forhold til utdanningsområdets samfunnsmessige betydning og lærerutdanningens behov for en vitenskapelig basis og forskningstilknytning. De midler som har vært stilt til disposisjon, har vært oppsplittet på flere finansieringskilder og dessuten vært av varierende varighet. UVK har selv registret og sammenfattet forventningene på følgende måte⁷³:

- a) Forskningsområdets innholdsmessige utvikling
 - utvikle nye forskningsområder
 - stimulere flerdisiplinær og tverrvitenskapelig forskning
 - stimulere praksisperspektivet i forskningen
 - ta ansvar for forskning som tidligere ble finansiert av sektormyndighetene

- b) Strukturelle og organisatoriske aspekter
 - bidra til å forsterke og vitalisere etablerte forskningsmiljøer
 - gi støtte til å etablere nye forskningsmiljøer
 - styrke og utvide den vitenskapelige basis for lærerutdanningen
 - bidra til å etablere/forsterke nettverk med forskere fra universitet og høyskoler
 - engasjere flere yngre forskere i forskningsprosjekt
 - etablere nye forskerskoler
 - stimulere til medfinansiering fra lærestedene (*lärosäten*)
 - tilby møteplasser for ulike kategorier forskere

⁷³ Vetenskapsrådets propositionsunderlag 2005 – 2008: *Ett forskningsområde under uppbyggnad* (UVK 2003), s. 9.

Satsningen på utdanningsvitenskap i Sverige må ses i sammenheng med reformene innenfor lærerutdanningen. Samtidig ser vi av bakgrunnsdokumentene at satsningen tar høyde for at forskning om læring, undervisning og utdanning er sentrale forskningsområder også utenfor lærerutdanningenes domene. UVK ser selv satsningen som et forsøk på å forene to ulike forskningstradisjoner⁷⁴. På den ene siden en praksisorientert, empirisk og ofte teorisvak klasserom- og lærerforskning som stiller store krav til praktisk relevans. På den andre siden en mer teoribevisst, akademisk orientert og normert forskning som har utgangspunkt i forskernes egen nysgjerrighet og som ofte beskyldes for å være lite matnyttig for skolens umiddelbare kunnskapsbehov. Både forarbeidene, Vetenskapsrådets instruksjon til UVK og de årlige regleringsbrevene fra regjeringen reflekterer denne spenningen mellom to forskningstradisjoner. Og i tillegg til forventninger om at UVK skal forene de to forskningstradisjonene, er det i de politiske dokumentene forventninger om at satsningen skal føre til strukturelle endringer innenfor hele lærerutdanningsområdet samtidig som lærerutdanning ikke lenger er en sammenholdt organisatorisk helhet ved lærestedene. UVK har også registrert en voksende interesse både for å utvikle forskning om læring innenfor ulike kunnskapsfelt/fagdidaktisk forskning og forskning som tar utgangspunkt i profesjonens og praktikernes egne problemstillinger⁷⁵. Når utdanningsvitenskap som begrep i seg selv, slik det kommer til uttrykk i de offisielle dokumentene, også inneholder spenninger og dilemmaer knyttet til eiendomsrettprinsippet, innholdsprinsippet og relevansprinsippet, gir det derfor UVK betydelige utfordringer når ulike faglige og forskningspolitiske interesser skal ivaretas gjennom forvaltningen av satsningen.

⁷⁴ Intervju med hovedsekretær Berit Askling 11.11. 2004.

⁷⁵ *UVK – en lægesrapport*. Berit Askling 2004-05-20.

UVKs politikk og praksis

I kapittel 4 behandler vi UVKs forskningspolicy og operasjonalisering av virksomheten. Vi ser nærmere på komiteens tolkning av mandatet, kommunikasjonen med forskersamfunnet, kriterier for vurdering av søknader og selve vurderingsprosessen.

UVKs tolkning av oppdraget

Komiteen synes å legge til grunn en bred forståelse av sitt mandat. Gjennom den forskning som initieres, vil den rette oppmerksomheten mot grunnleggende kultur- og samfunnsspørsmål med relevans for utdanningssektoren. Utdanningsvitenskap som forskningsområde bør romme elementer fra flere ulike disipliner, og forskningen bør arbeide med ulike teoretiske og metodiske tilnærminger⁷⁶. I brosjyren *Forskning innom utdanningsvitenskap* heter det for eksempel⁷⁷: ”Vetenskapsrådet ska genom utbildningsvetenskapliga kommittén stödja grundforskning om lärande och kunskapsbildning samt forskning med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet”.

UVK knytter sitt oppdrag til læring, kunnskap, utdanning og undervisning på ulike arenaer fra førskole til høyere utdanning og voksenopplæring, fra formell utdanning til uformelle miljøer, fra det organiserte utdanningssystemet til arbeidslivet og livslang læring, fra mikroperspektiv (klasseromsforskning) til makroperspektiv (systemanalyser). Komiteen gir med andre ord en bred definisjon av studieobjektet og formuleringen ”relevans for lærerutdanning og pedagogisk yrkesvirksomhet”. Når UVK i 2003 oppsummerte erfaringene fra de første to årenes virksomhet, pekte de på følgende forhold som karakteriserer den forskning som komiteen finansierer⁷⁸:

- Tydligt utrymme för praktiker-perspektiv – för att därigenom utveckla nya sidor av vetenskapsområdet
- Mång- och tvärvetenskaplighet

⁷⁶ *Ett forskningsområde under uppbyggnad*. Vetenskapsrådets propositionsunderlag 2005 – 2008. Utbildningsvetenskapliga kommittén 2003, s. 22.

⁷⁷ *Forskning om utbildningsvetenskap*. Brosjyre fra Vetenskapsrådet, s. 3.

⁷⁸ Vetenskapsrådets propositionsunderlag 2005 – 2008. Utbildningsvetenskapliga kommittén 2003, s. 17.

- Forskningsstødet skall ge strukturelle effekter og avhjälpa brister i lärarutbildningens forskningsanknytning (främja forskarutbildning, stimulera unga forskare etc.)
- Skolväsendets forskningsanknytning skal stärkas
- Den utbildningsvetenskapliga forskningen skall skapa incitament för skolväsendets personal (framför alt lärare) att satsa på forskarkarriär.

Samtidig er komiteen opptatt av å knytte sitt oppdrag til Vetenskapsrådets generelle mandat. Denne tilknytningen skal sikre forskningens kvalitet og feltets renommé.

Utlysninger som kommunikasjon med forskersamfunnet

UVK har siden 2001 henvendt seg til forskersamfunnet gjennom fem utlysninger av midler til utdanningsvitenskap⁷⁹. I disse utlysningene er det stilt krav til søknadene angående forskningsinnretning og relevans, organisering og økonomi. UVK har i perioden hatt ulike virkemidler/bidragsformer og program-satsninger.

Kravene i utlysningsteksten

Forskningsinnretning

I utlysningstekstene redegjøres det for *forskningsinnretning* for utdanningsvitenskap. I utlysning av midler for annet halvår 2001 og 2002 heter det at komiteen vil støtte forskningsprosjekter av høy kvalitet omkring utdanning og læring i vid betydning. Utlysningsteksten peker spesielt på to områder:

- Forskning om læring og kunnskapsdannelse innenfor førskole, grunnskole, videregående opplæring, voksen opplæring, høyere utdanning, folkeopplysning, uformelle miljøer og arbeidslivet.
- Forskning om skolesystemets/utdanningssystemets utvikling og samspill med sosial/politisk forandring.

⁷⁹ I 2001 var det to utlysninger. Midler for annet halvår 2001 ble utlyst senvinteren 2001 og fordelt sommeren 2001 (Protokoll UVK nr 2001-2), deretter ble det utlyst midler for 2002 sommeren 2001 med søknadsfrist 31.august 2001 (datert 2001-06-19). Midlene for 2003, 2004 og 2005 ble utlyst i februar året i forveien med søknadsfrist i april og tildeling i oktober–november.

Beskrivelsen av forskningsinnretning er så å si identisk gjennom hele perioden. I utlysningen for 2003 suppleres sosial/politisk forandring med økonomisk forandring, og et tredje punkt kommer til:

- normalisering, integrasjon og marginalisering

I de første utlysningene i 2001 vises det videre til at et formål med regjeringens satsning på utdanningsvitenskapelig forskning er å fremme forskning av høy vitenskapelig kvalitet på lærerutdanningens og den pedagogiske yrkesutdanningens område. Midlene bør anvendes for å forsterke pågående forskning innenfor disse områdene, men også for å skape nye, gjerne tverrvitenskapelige og flerfaglige forskningsprogram med relevans for lærerutdanning og pedagogisk arbeid. Disse formuleringene gjentas i senere utlysninger, men suppleres da med formuleringer som at Vetenskapsrådet gjennom programsatsningen skal støtte grunnforskning med relevans for utdanningsområdet og øke forståelsen for:

- Læring, kunnskapsdannelse og kunnskapsanvendelse,
- Vilkårene og forutsetningene for læring i ulike perioder av livet, i ulike sammenhenger og hvordan læring organiseres,
- Utdanningssystemets sosiale, økonomiske og politiske vilkår, funksjoner og effekter,
- Mangfold i utdanning og undervisning med hensyn til kjønn, etnisitet, sosial bakgrunn, begavelse, funksjonsvansker,
- Læringens, kunnskapsdannelsens og kunnskapsanvendelsens vilkår gjennom internasjonale sammenlikninger.

Fra og med utlysningen for 2003 heter det at et viktig aspekt ved den utdanningsvitenskapelige satsningen er å fremme forskning i tilslutning til de profesjonelle virksomhetene, den praksisnære forskningen. Formålet er å fremme utviklingen av forskning om aktuelle og grunnleggende spørsmål i den pedagogiske virksomheten, og derigjennom bidra til kunnskapsutviklingen innenfor læreryrkets kjernesporsmål. Det handler om forskning som for eksempel har til hensikt å gi en fordypet forståelse av den praktiske virksomheten eller forskning i tilknytning til utvikling av virksomheten.

Fra 2003 blir det understreket at forskning om læringens innhold og organisering innenfor ulike fagområder tillegges vekt. Videre heter det at andre viktige utdanningsvitenskapelige forskningsfelt finnes innenfor naturvitenskap og teknikk, det kunstnerlige området og omkring grupper med særskilte behov.

Utdanningsvitenskapelig relevans

I utlysningene kreves det en særskilt beskrivelse av utdanningsvitenskapelig relevans.

Organisatoriske vilkår

Gjennom utlysningene stilles også noen særskilte organisatoriske vilkår for utdanningsforskningen som både omfatter økonomi og institusjonenes rolle og ansvarsforhold.

Medfinansiering

I alle utlysningene heter det, med henvisning til *regleringsbrev* for angjeldende år, at et utgangspunkt for fordeling av midler bør være at de deltagende lærestedene satser egne ressurser som tilsvarer minst en tredjedel av midler som mottas fra UVK. Medfinansieringen kan inkludere forekommende forskning dersom denne kan kobles til utdanningsvitenskaplige prosjekter. Lærestedene skal gjøre spesielt rede for hvordan institusjonen dekker opp medfinansieringskravet.

Samvirke i nettverk

Likeledes vises det i samtlige utlysninger til *regleringsbrevet* for Vetenskaprådet som påpeker at midler til utdanningsvitenskapelig forskning i hovedsak skal anvendes til forskningsprogram i nær tilknytning til lærerutdanning der universitet og høyskole skal samvirke. Det kan være hensiktsmessig å organisere forskningen i nettverk med forskere fra flere læresteder hvorav minst en høyskole og et lærested med faste forskningsressurser innenfor minst ett vitenskapsområde.

Virkemidler/bidragsformer

I utlysningene av forskningsmidler beskrives ulike virkemidler eller bidragsformer. Også her har det vært stor stabilitet i programperioden.

Prosjektbidrag (lønnsmidler til doktorand, postdoktorstipend, lektor, professor)

Bidrag til tidsavgrenset forskning for å løse en definert forskningsoppgave. Normalt gis bidrag for opp til tre år.

Vitenskaplig utstyr

Bidrag til utstyr begrenset oppad til 2 mill SEK.

Planleggingsbidrag

Bidrag til forstudie eller til å planlegge et større prosjekt. I årene 2001 og 2002 ble det bevilget et stort antall planleggingsbidrag. Dels skyldes det at UVK ga planleggingsbidrag til prosjektsøknader som komiteen vurderte som lovende, men ikke tilstrekkelig utviklet. Med henvisning til stadig høyere kvalitet på søknadene har det de senere år blitt innvilget stadig færre planleggingsbidrag. UVK

mener derfor at det ikke lenger er behov for denne bidragsformen og det ikke vil bli annonsert planleggingsbidrag ved utlysningen for budsjettåret 2006⁸⁰.

Forskerassistent

Det er avsatt særskilte midler til forskerassistentstillinger.

Nettverk

Det kan søkes om midler til drift av forskernettverk innenfor avgrensede fagområder.

Forskerskoler

Hvert år har det vært utlyst midler til å etablere nye, nasjonale forskerskoler.

Øvrige bidragsformer som har vært annonsert, er konferansebidrag, studiebesøk, internasjonalisering og gjesteforskerbesøk. Utover dette vises det hvert år til Vetenskapsrådets generelle anvisninger som angir allmenne vilkår for søknader som stiles til rådet. Her stilles blant annet krav om etiske overveielser knyttet til prosjektene og om redegjørelse for hvordan kjønnsperspektivet ivaretas gjennom de problemstillinger som prosjektet skal belyse.

Programsatsninger

I perioden har UVK selv aktivt søkt å påvirke forskningsprofilen ved å ta initiativ til særskilte satsninger. I 2001 ble det iverksatt en egen satsning for å fremme den yrkesrelaterte eller praksisnære forskningen. For å markere at det var grunnleggende forskning av høy vitenskapelig kvalitet som UVK ønsket å støtte, anvendte man betegnelsen ”praksisnær grunnforskning”. For å stimulere til idédiskusjon ble det i oktober 2002 arrangert en konferanse med tittelen *Praxisnära forskning inom det utbildningsvetenskapliga området*. En konferanserapport ble publisert i 2003⁸¹. Det er bevilget midler til en bok med særskilt fokus på teoriens funksjon i den praksisnære forskningen. UVK har gjennom sitt arbeid definert tre ulike typer av praksisnær forskning⁸²:

- Refleksjon over yrkeskunnskap.
- Studier av spørsmål som genereres innenfor rammen av etablerte forsknings-tradisjoner, men der forskningen foregår i den pedagogiske virksomheten.

⁸⁰ *Utbildningsvetenskap. Redovisning av beslut inför budgetåret 2005*. Utbildningsvetenskapliga kommittén 2004-12-06.

⁸¹ *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskapen*. Rapport 2 2003. Stockholm: Vetenskapsrådet.

⁸² *Verksamhetsberättelse 2003*. Utbildningsvetenskapliga kommittén. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Forskning som bearbejder problemstillinger som utgår fra den praktiske virksomheten.

Utover dette ble det i 2003 gitt midler til 9 nettverk eller sentrumsdannelser for praksisnær forskning med grunnforskningskarakter⁸³.

I mai 2003 innbød UVK forskere til å komme med idéskisser til prosjekt innenfor tre særskilte satsninger/programområder:

- Forskning om førskolan och skolans innehåll
- Learning in a knowledge society
- Förhandling och förvandling av normalitet och avvikelser

Av 74 søknader til de tre programsatsningene fikk 34 midler til å videreutvikle skissene. Samtlige fire programsatsninger ble initiert og ledet av medlemmer av UVK. Komiteen reservertet imidlertid ikke særskilte midler innenfor disse områdene i 2004 og 2005. Eventuelle fullstendige prosjektsøknader ble henvis til den generelle prosjektutlysningen innenfor den utdanningsvitenskaplige satsningen.

Kvalitet og relevans i teori og praksis

I annonseringer og årsmeldinger understrekes det at Vetenskapsrådet skal støtte grunnforskning av høyeste kvalitet og fremme fornyelse av forskningen.

Generelt er forskningskvalitet et honnørord som det kan være vanskelig å gi et presist innhold. Når det kommer til konkrete vurderinger av kvaliteten på forskningsarbeid, viser studier at fageksperter ikke alltid er enige. Vi vil i det følgende gi en kort redegjørelse for begrepets ulike betydninger og for forhold som vi mener er av betydning i vår sammenheng.

En tidligere studie av forskningskvalitet utført av NIFU, basert blant annet på en omfattende intervjuundersøkelse blant seniorer i det norske forskersamfunnet, viste at kvalitetsbegrepet kan inndeles i fire overordnede karakteristika ved god forskning⁸⁴:

⁸³ Prosjektkatalog. Utbildningsvetenskapliga kommitténs stöd til forskning och forskarutbildning beslutade 2001–2003. Stockholm: Vetenskapsrådet.

⁸⁴ Magnus Gulbrandsen & Liv Langfelt (1997): *Hva er forskningskvalitet: En intervjustudie blant norske forskere*. Rapport 3/1997. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Johan Magnus Gulbrandsen (2000): *Research Quality and Organizational Factors: An Investigation of the Relationship*. Dr. thesis. Trondheim: Department of Industrial Economics and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology.

- Soliditet
- Originalitet
- Faglig/vitenskapelig relevans
- Samfunnsmessig eller praktisk nytteverdi

Solid forskning karakteriseres av god underbygging av påstander og konklusjoner, og fremmes av redelighet, god faglig skoloring på feltet, grundighet og tålmodighet. Grundig dokumentasjon og belegg, intern konsistens og sammenheng mellom påstander, kritisk holdning, nøkterne tolkninger og saklig, stringent og oversiktlig framstilling hører inn under dette kriteriet for kvalitet.

Originalitet rommer både teoretisk nyhetsverdi og ny anvendelse av teori/metode på praktiske problemstillinger. Nyhetsverdien kan bestå i å utvikle nye teorier eller metoder, eller å oppdage fenomener og/eller forklare dem på en vitenskapelig måte for første gang. Nyhetsverdien kan imidlertid også bety videreutvikling av eksisterende teori og metode, kobling av kjent kunnskap på en ny måte, eller å bruke revidert teori/metode på kjente eller nye problemer.

Faglig/vitenskapelig relevans knyttes ofte til begrepene kummulativitet og generaliserbarhet. Kummulativitet viser til virksomhet som komplimenterer og ajourfører tidligere forskning, bidrar til forskningsfronten og legger forholdene til rette for videre forskning. Innenfor et tverrfaglig felt som utdanningsforskning, kan faglig relevans også bety nyskapende koblinger mellom ulike forskningstradisjoner som bidrar til *teoretisk fornyelse* og ny innsikt. Generaliserbarhet referer til overgripende forskning med bred faglig eller tverrfaglig betydning og ringvirkninger, avdekking av generelle prinsipper, eller utvikling av forskningsverktøy og metoder. Generaliserbarhet bør ikke nødvendigvis referere til funn som bygger på et representativt, empirisk materiale. Vi kan også snakke om analytisk generaliserbarhet der prosjektene utvikler perspektiver og begreper som gir en konseptuell forståelse av for eksempel svensk grunnopplæring som sådan.

Praktisk og/eller samfunnsmessig nytte kan defineres langsiktig og bredt med hensyn til ulike formål, sektorer og potensielle brukere. Begrepet brukes av mange også mer kortsiktig og direkte i form av gitte brukergruppers faktiske, direkte anvendelser av resultatene.

Soliditet og originalitet synes å være krav til både grunnforskning og mer anvendt forskning. Faglig relevans er først og fremst et krav til grunnforskning, mens samfunnsmessig eller praktisk nytteverdi er krav som først og fremst stilles til anvendt forskning. Når det er uenighet om hva som er god forskning, kan det blant annet bunne i innebygde spenninger i kvalitetsbegrepet, for eksempel ulike forståelser og motsetninger mellom de fire elementene i kvalitetsbegrepet som ble avdekket gjennom studien av forskningskvalitet som vi tidligere

refererte til⁸⁵. Systematisk og grundig forskningsarbeid kan gi solide resultater, men samtidig kanskje være mindre kreativ og original. Forskning som har faglig relevans ved å avdekke generelle prinsipper, fylle hull i fagkunnskapen eller åpne nye områder, vil også kunne være original. Faglig relevans kan imidlertid også bedømmes snevert ut fra hva som er viktig for eksisterende forskningstrender, og slik kanskje være mer konserverende enn original. Det kan også være en motsetning mellom konkret nytteverdi og faglig betydning, fordi nytteverdien ofte øker jo ”smalere” problemer det fokuseres på, mens det er mer generelle resultater og mer overordnede perspektiver som har fagintern verdi. Relevans forstått som forskningens nytteverdi, kan i seg selv imidlertid være vanskelig å vurdere og forutsi. God forskning som i utgangspunktet ikke ble utført med tanke på noen praktisk nytteverdi, kan senere vise seg å ha stor praktisk og politisk betydning.

UVK understreker at Vetenskapsrådet som organisatorisk ramme omkring satsningen, tilsier at komiteen ikke kan renonsere fra kravet om høyeste kvalitet⁸⁶. Konsekvensene av satsningens organisering under Vetenskapsrådet, komiteens mandat, definisjonen av utdanningsvitenskap, satsningens doble målsettinger og de mange og ulike forventningene, har imidlertid skapt offentlig debatt⁸⁷. Intervjuene vi har gjort med UVKs ordfører og første hovedsekretær, bekrefter spenninger også innad i UVK. I den første perioden av komiteens arbeid fra 2001–2003, var det underliggende spenninger, men de prinsipielle sidene ved uenigheten kom i følge ordføreren, aldri direkte til overflaten⁸⁸. Under komiteens andre periode har imidlertid uenigheten omkring komiteens mandat og føringer kommet eksplisitt til uttrykk blant annet gjennom dissenser og protokolltilførsler under søknadsbehandlingen. Dette kan ha sammenheng med at formålsuenigheten innad komiteen har økt. På den annen side har antallet gode prosjektsøknader økt vesentlig de siste årene mens midlene er fastlagt, noe som fører til at flere prosjekter kjemper om midlene og at det blir vanskeligere å velge. Dette kan føre til at flere prinsipielle spørsmål enn tidligere blir presset opp og må taes stilling til i komiteen.

⁸⁵ Magnus Gulbrandsen & Liv Langfelt (1997).

⁸⁶ Intervju med Berit Askling 11.11. 2004.

⁸⁷ Se for eksempel Kallós, Daniel (2002). *Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter?* Tidsskrift för lärarutbildning och forskning nr. 1- 2, s. 131 – 145.

⁸⁸ Intervju med ordfører Tjia Torpe 21. desember 2004.

Spenninger

Gjennom våre intervjuer og spørreundersøkelsen blant medlemmene i UVK, har vi registrert noen slike spenninger som blant annet er knyttet til avgrensningen av det utdanningsvitenskapelige forskningsområdet og dimensjonene i kvalitetsbegrepet. Som vi senere skal se, identifiserer vi også slike spenninger når vi ser nærmere på vurderingene av søknadene.

Eiendomsprinsippet

Vi registrerer en spenning mellom på den ene siden en forståelse av utdanningsvitenskap og formålet med satsningen som bygger på eiendomsprinsippet, og som hevder at forskningen primært skal knyttes til lærestedets lærerutdanningsenhet, og på den andre siden Vetenskapsrådets oppdrag om å fremme grunnleggende forskning av høyeste kvalitet, som tilsier at det primært legges vekt på soliditet, originalitet og faglig relevans ved fordeling av forskningsmidler. Vetenskapsrådet anvender åpen konkurranse om prosjektmidler for å fremme kvalitet. Når forskningen i utgangspunktet ikke reserveres til forskning med tilknytning til den enhet som organiserer lærerutdanningen, vil noen hevde at grunnlaget for å styrke lærerutdanningens forskningstilknnytning svekkes. Når akademiske fag og strukturer utenfor lærerutdanningsenheten legger beslag på forskningsmidler, kan det tolkes dit hen at satsningen ikke styrker den vitenskapelige kvaliteten i lærerutdanningen. Til dette kommer imidlertid at lærerutdanningen ved en rekke læresteder ikke lenger er organisert til bestemte lærerutdanningsenheter. Lærerutdanning er definert som hele universitetets anliggende. I en slik situasjon vil det med andre ord ikke alltid være like klart hvordan eiendomsprinsippet eventuelt skal operasjonaliseres.

Definisjonen av lærerutdanning

Samtidig registrerer vi også ulike oppfatninger om hva som er lærerutdanning og dermed hvem som "eier" satsningen. På den ene siden ser vi at lærerutdanning kan forstås som den delen av utdanningen som studentene møter ved enheten for lærerutdanning ved universitetet. På den andre siden ser vi at lærerutdanning kan forstås som kandidatens totale skoloring. Lærerutdanning inkluderer da også den skolefaglige utdanningen slik studentene møter den gjennom institutter/enheter som organiserer fagdisipliner som historie, matematikk osv. En slik forståelse setter lærerutdanningens forskningstilknnytning inn i et videre perspektiv.

Forskningens kunnskapsobjekt

Vi registrerer også at det med utgangspunktet i definisjonen av lærerutdanning kan gis ulike fortolkninger av utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt.

Forskningens studieobjekt

Ulike oppfatninger av hva som er lærerutdanning får også betydning for satsningens studieobjekt. Det synes også å være en viss spenning mellom på den ene siden en forståelse av satsningen som knytter utdanningsvitenskap som studieobjekt til læreres yrkesvirksomhet i mer snever forstand (profesjonskunnskap), og en videre forståelse av studieobjektet. Inntar man den siste posisjonen, knyttes studieobjektet også til problemstillinger og fenomener som ikke direkte tar utgangspunkt i institusjonelle og tilrettelagte læreprosesser.

Forskningens praktiske relevans

Når det gjelder vurderinger av satsningens mer praktisk relevans, registrerer vi for det første ulike tolkninger av hva som ligger i formuleringen ”forskning som svarer på behov innenfor lærerutdanning og pedagogisk yrkesvirksomhet”. Ulike oppfatninger har igjen sammenheng med avgrensningen av begrepet lærerutdanning og ulike forståelser av studieobjektet. For det andre kan nytteverdien eller forskningens samfunnsmessige betydning, som vi har sett, forstås på ulike måter.

Faglig relevans

Vi registrerer også uklarheter knyttet til forholdet mellom praktisk og faglig relevans. Når utdanningsvitenskapelig relevans settes på dagsorden, synes det først og fremst å være studieobjektets relevans som får oppmerksomhet, dvs. den praktiske eller samfunnsmessige nytteverdien. Det er imidlertid mulig å fordele midler til kvalitativ god forskning som både er solid og som på en eller annen måte har høy praktisk relevans eller nytteverdi, men som likevel har relativt svak vitenskapelig relevans. Når det er få eksplisitte formuleringer om problematikken rundt vitenskapelig relevans, kan det skyldes at det er vanskelig å vurdere forskningen med henvisning til kjennetegn som originalitet og vitenskapelig relevans når utdanningsvitenskap forstått som kunnskapsobjekt ikke er klart definert. Det er mulig det er dette et av komitémedlemmene har i tankene når informantene påpeker at det er vanskelig å anvende Vetenskaprådetets femdelte kvalitetsskala ved vurdering av søknadene fordi det ikke er lett å definere eller identifisere verdensledende forskning innenfor utdanningsvitenskapen.

Med utgangspunkt i vår studie, er det vanskelig å vurdere hvor sterke disse spenningene har vært innad i komiteen. Ordføreren hevder at det til tross for visse spenninger, har vært overveiende konsensus når det gjelder tolkningen av UVKs mandat og oppdrag⁸⁹. Vår studie peker i samme retning. Langt de fleste

⁸⁹ Intervju med ordfører Tjia Torpe 21. desember 2004.

uttalelser som vi har registrert, forkaster eiendomsprinsippet som organisatorisk ramme for UVKs satsning. De fleste har en bred forståelse av lærerutdanning og satsningens studieobjekt. Utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt forstås som en flerfaglig satsning der ulike vitenskaper konstituerer utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt. De fleste er positive til kvaliteten på innkomne søknader. Riktig nok påpekes det at det er noe blandet kvalitet i den forstand at det er mange innenfor det utdanningsvitenskapelige området som ikke har trening i å formulere et avgrenset problem og metodiske tilnærminger på en tilfredsstillende måte. Men samtidig påpekes det at kvaliteten har blitt bedre gjennom årene. Konkurransen om midler har etter hvert bidratt til at de prosjekter som får midler, anses å ha høy kvalitet. I den sammenheng blir det også understreket at hovedinntrykket er at de fleste prosjekt ligger nær lærerutdanningen i vid forstand og på den måten bidrar til det vitenskapelige grunnlaget for virksomheten. Flere har også registrert og stiller seg positive til en tydelig økning av interessen for utdanningsvitenskapelig forskning blant disipliner utenfor lærerutdanningsenhetene og de tradisjonelle pedagogiske fagene.

Ordføreren understreker at den primære referanse med hensyn til å tolke oppdraget slik komiteen har gjort, har vært den forskningspolitiske meldingen, instruksjonen fra Vetenskapsrådet og de årlige *regleringsbrevene*. Så langt vi kan bedømme er det en rimelig tolkning av disse dokumentene selv om vi ser at manglende stringens og presisjon i dokumentene, gir rom for ulike tolkninger. Slik vi oppfatter samtalen med UVKs ledelse, synes det også å ha vært en nær dialog og en omforent forståelse mellom UVKs ledelse og Vetenskapsrådets ledelse omkring tolkningen av komiteens mandat.

Behandlingen av prosjektsøknader

UVK har opprettet en egen organisasjon for søknadsbehandlingen. Organisasjonen består av tre grupper (*beredningsgrupp 1, 2 og 3*) som kan karakteriseres som ekspertpanel. Gruppene er sammensatt av UVK-medlemmer. Etter hvert som antall søknader per år har økt er gruppene supplert med ytterligere 1–3 medlemmer. I 2002 var det til sammen 16 medlemmer i beredningsgruppene (hvorav 44 % var kvinner), i 2003 og 2004 hadde de tre gruppene til sammen 21 medlemmer (hvorav 48 % var kvinner).

Ved siden av vurderingen i disse ekspertpanelene innhentes det peer review fra eksterne sakkyndige ved vurdering av søknader om forskerskoler, spesielt kostnadskrevende prosjekter, forskerassistenter og søknader fra komiteens egne medlemmer. I utgangspunktet ble alle søknader til UVK bedømt av alle de tre

vurderingsgruppene. Senere ble prosjektsøknader behandlet i to grupper. Fra 2003 behandles søknadene i én beredningsgruppe som er faglig spesialisert. Søknader om midler til prosjekter vurderes i den beredningsgruppen som besitter den mest relevante kompetansen. I 2003 og 2004 har man operert med grupper innenfor følgende områder:

- Didaktikk knyttet til IT, naturvitenskap, samfunnsvitenskap og kulturvitenskap, læring i arbeidslivet, livslang læring, læreres arbeid, lærerutdanning og generelle pedagogiske spørsmål.
- Dannelse, verdigrunnlag og kunnskapsfilosofi samt det kunstnerlige kunnskapsfeltet.
- Læring, utvikling, sosialisering, kultur og kommunikasjon, klasseromsinteraksjon, språk og språkutvikling. Identitetsforskning, lese- og skrivevansker, normalisering og marginalisering.

Ved beredningsarbeidet i 2005 for budsjettåret 2006 vil UVK øke antall beredningsgrupper til fire og eventuelt innføre fast faggruppeinndeling⁹⁰.

Det er utarbeidet omfattende retningslinjer for vurderingsarbeidet⁹¹. Her beskrives blant annet kriterier for bedømmelsesarbeidet og hvordan søknadene skal vurderes. Hovedkriterier er:

- *Vitenskapelig kvalitet*. Her anvendes en gradert skala fra 1 (*otilstrækkelig*) til 5 (*världsledande*). Defineres som prosjektets originalitet, nyskapning og forskningsmiljøets kompetanse og produktivitet.
- *Utdanningsvitenskapelig relevans*. Her anvendes en tredelt karakterskala fra 1 (*otilstrækkelig*) til 3 (*mycket hög, ansökan svarar mot utlysningstexten*). Defineres i samsvar med formuleringene i utlysningsteksten, som forskning innrettet mot:
 - a. Læring og kunnskapsdannelse i skolevesenet, høyere utdanning, folkeopplysning uformelle miljøer og arbeidsliv
 - b. Skolesystemets/utdanningssystemets utvikling og/eller samspill med sosial/politisk/økonomisk endring
 - c. Den vitenskapelige basis for lærerutdanning og den pedagogiske yrkesutdanningen
- *Forskningsmiljø*. Her anvendes samme poengskala som for utdanningsvitenskapelig relevans.

⁹⁰ Utbildningsvetenskap. Redovisning av beslut inför budgetåret 2005. Utbildningsvetenskapliga kommittén 2004-12-06.

⁹¹ Hvert år er det utarbeidet "Anvisningar" (2001, 2002), "Riktlinjer" (2003) eller "Handledning" (2004), som angir prosedyre, tidsplan og Vetenskapsrådets generelle og UVKs spesielle retningslinjer for bedømmelsesarbeidet.

Dessuten angis følgende mer generelle kriterier for vurdering av prosjektsøknader: flervitenskapelig tilnærming, tverrvitenskapelighet, kjønnsperspektiv, medvirkning av yngre, nydisputerede forskere, doktorander, etiske overveielser, medfinansiering, samverkan. Det gis også poeng for sammenfattende vurdering. Her var skalaen 1–3 i 2001 og senere 1–5.

Hovedsekretæren har ansvar for at søknadene får en kompetent bedømming. Da Vetenskapsrådet ble opprettet, betydde dette en integrering av ulike forskningstradisjoner og vurderingsprinsipper under et regime. Et virkemiddel i denne sammenheng var utviklingen av felles søknadsskjemaer, felles retningslinjer for beredningsarbeidet, felles statistisk rapportering av søknader og bevilgninger osv. Vetenskapsrådet forsøkte også å utvikle én vurderingsskala som skulle anvendes i beredningsarbeidet innenfor hele Vetenskapsrådet. Tanken var at en slik poengskala kan ha to funksjoner. For det første kan den anvendes i den interne fordelingen av forskningsmidler ved at poengscoren legges til grunn for prioriteringene. For den andre kan oppnådd poengscore meldes tilbake til forskersamfunnet som indikator på kvalitet. Dette arbeidet la i en periode et betydelig beslag på hovedsekretærens og sekretariatets arbeidstid. Vetenskapsrådets bestrebelser resulterte imidlertid ikke i et strømlinjeformet, gjennomgående poengvurderingssystem. Så langt vi har forstått, betyr det at UVK innenfor mer generelle retningslinjer som Vetenskapsrådet har utarbeidet, har et visst handlingsrom når det gjelder gjennomføringen av vurderingsarbeidet.

Et element i beredningsarbeidet er en omfattende habilitetsvurdering i henhold til retningslinjer utarbeidet av Vetenskapsrådet. Etter registrering og habilitetsvurdering av alle søknader fordeler hovedsekretæren i samråd med lederne for beredningsgruppene søknadene til beredningsgruppene for vurdering. Det utarbeides en sammenfattende uttalelse om gruppens vurdering av søknaden som er tilgjengelig for søkeren. Hver gruppe gir søknadene en samlet karakter og rangerer søknadene. Når vurderingsgruppene har bedømt og rangert søknadene, utarbeider hovedsekretæren sammen med lederne for hver gruppe et omforent forslag til fordeling av midlene. UVK samlet fatter endelig beslutning. Vetenskapsrådets etikkgruppe for humaniora og samfunnsvitenskap vurderer søknadenes forskningsetiske overveielser⁹².

Prosjektene kan ha inntil tre års varighet. Midler utbetales automatisk hvert år hvis ikke prosjektleder selv på eget initiativ rapporterer avvik fra prosjektbeskrivelsen. Treårige prosjekt må avsluttes innen fire år. Man kan søke om ytterligere disposisjonstid for tildelte midler. Det skal foreligge en sluttrapport senest en måned etter at prosjektet er avsluttet.

⁹² Intervju med Barbro Hänström 21.12.2004.

Sekretariatet i UVK påpeker at det har vært overraskende stor enighet innenfor beredningsorganisasjonen når det gjelder vurderinger og prioriteringer av søknadene⁹³.

Ved vår gjennomgang av samtlige prosjektsøknader som har fått midler, har vi sett nærmere på vurderingene av kvalitet og relevans gjennom foreliggende tekster og anvendelsen av poengskalaene. Vi har her avdekket noen problematiske forhold eller spenninger som det kan være grunn til å rette oppmerksomheten mot. For det første kan det synes som om beredningsgruppene anvender poengskalaen på en noe forskjellig måte. Dette forhold bekreftes av UVKs administrasjon⁹⁴. Søknadsbehandlingen i 2004 viste at prosjekter som var rangert høyest av én beredningsgruppe, hadde lavere score enn prosjekter som var rangert lavere av en annen beredningsgruppe uten at det syntes å reflektere kvalitetsforskjeller. Ved tildelingen i 2004 ble imidlertid midlene jevnt fordelt på de høyest rangerte søknadene fra de tre beredningsgruppene uavhengig av oppnådd score. I forbindelse med utvidelsen til fire beredningsgrupper ved behandling av søknader for budsjettåret 2006 vurderer UVK å innføre budsjettkvotering til faste faginndelte grupper⁹⁵.

For det andre har vi registrert at den samlede poengsum for et prosjekt, og dermed prosjektets rangering, kan være høyere enn hva bedømmelsen av de ulike sidene ved prosjektet burde tilsi – uten at det gis noen nærmere forklaring. Prosjekter kan for eksempel oppnå poengsummen to og tre i bedømmelsen av kvalitet, relevans og forskningsmiljø, men en sammenfattende poengsum på fire. Retter vi oppmerksomheten mot vurderingstekstene, finner vi for det tredje av og til informasjon og vurderinger som vi vanskelig kan se bygger på opplysninger fra selve søknaden. Begge disse forhold kan tilsi at beredningsgruppene sitter med informasjon om prosjektet, forskningsmiljøet, prosjektleder og prosjektmedarbeiderne utover det som framgår av søknadsdokumentene, og at denne kunnskapen kan få betydning for vurderingen av søknadene. For det fjerde viser vår gjennomgang av og til sprikende vurdering av samme søknad med hensyn til bedømmelse av kvalitet så vel som relevans. I søknader som er bedømt av flere beredningsgrupper kommer dette til uttrykk både i tekst og poengsetting. Når søknadene i de senere år bare er vurdert av én beredningsgruppe, vises sprikende oppfatninger gjennom manglende stringens i vurderingsteksten. Det er tydelig at teksten er sydd sammen av ulike innspill og at det er ulike stemmer som

⁹³ Intervju med Berit Askling 11.11.2

⁹⁴ Intervju med Barbro Hänström 21.12.2004.

⁹⁵ Utbildningsvetenskap. Redovisning av beslut inför budgetåret 2005. Utbildningsvetenskapliga kommitén 2004-12-06.

kommer til uttrykk. Når den samlede poengsum er høyere enn oppnådde poeng for kvalitet, relevans og forskningsmiljø skulle tilsi, kan det også være uttrykk for sprikende vurdering av søknaden i komiteen.

Ved å se nærmere på noen vurderinger av søknader som har fått en relativt god bedømmelse, men som likevel ikke har nådd opp i konkurransen om forskningsmidler, har vi også registrert et femte forhold. Ut fra de sammenfattende vurderingstekstene av disse søknadene som meddeles søkeren, kan det ikke leses noen begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke ble funnet verdig til å motta støtte fra UVK. Dette berører et generelt problem ved vurdering av prosjektsøknader. Det er relativt enkelt å skille svake og middelmådige søknader fra de gode prosjektsøknadene. Gjennom skriftlige vurderinger er det også relativt enkelt å synliggjøre de kriterier som er lagt til grunn for en slik grov sortering. Når det gjelder mer "fine" vurderinger av og prioriteringer mellom gode prosjektsøknader, står en imidlertid overfor en dobbel utfordring. For det første kan det lett etterlates et inntrykk av at det er utenforliggende, uuttalte forhold som spiller inn når man prioriterer én god søknad framfor andre gode søknader. For det andre kan det være et problem at vurderingstekstene ofte ikke gir noen begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke har nådd opp. Tvert om vil ofte søkeren motta beskjed om avslag ledsaget av en positiv bedømmelse av prosjektet. På denne bakgrunn vil det være en fordel om man gjennom søknadsbehandlingen synliggjør kriteriene som anvendes bedre og mer eksplisitt begrunner avslagene også av gode søknader.

Anvendelse av vurderingskriterier

En studie av søknadsbehandlingen i Norges forskningsråd avdekket fagområde-spesifikke karakteristika i søknadsbehandlingen. Den identifiserte også forskjeller i vurderingskriterier mellom fag innenfor samme område. Tabellen nedenfor oppsummerer resultatene⁹⁶:

⁹⁶ Langfelt, L. (1998). *Fagfellevurdering som forskningspolitisk virkemiddel. En studie av fordelingen av frie midler i Norges forskningsråd*. Rapport 12/98. Oslo: NIFU.

Tabell 3.

Fagområde	Sentrale kriterier	Forskjeller mellom fag
Kultur og samfunn	Solid prosjektbeskrivelse, interessant problemstilling, Søker har gode faglige kvalifikasjoner.	Økonomi har mindre fokus på prosjektbeskrivelse enn de andre fagene. Forskningsmiljøet er mindre fokusert i historie og sosialantropologi enn i de andre fagene.
Medisin og Helse	Søker har imponerende publiseringsmeritter, bruker gode/avanserte metoder, har bidratt med forskning av høy originalitet.	I basalmedisin vektlegges søkers tidligere meritter sterkere enn i klinisk forskning, mens man i klinisk er mer opptatt av svakheter ved metode og design.
Miljø og utvikling	Søker er en anerkjent/ledende forsker, har godt kjennskap til litteratur og teori, prosjektet vil gi viktig ny innsikt.	De individuelle ekspertene vektlegger tidligere meritter vs. prosjektbeskrivelsen ulikt. Forskjeller mellom fag ikke studert systematisk (stor bredde av fag i samme komité, bl.a. både humaniora og naturvitenskap).
Naturvitenskap og teknologi	Søker er meget kompetent/ledende, har gode publiseringsmeritter, prosjektet er solid og vil bidra med faglig interessant innsikt på et sentralt/viktig felt.	I biofag blir prosjektbeskrivelse og metode mer detaljert vurdert enn i matematikk. I matematikk er det noe mer vekt på hvorvidt forskningsfeltet er faglig interessant og sentralt.

Når beredningsgruppene i UVK vurderer prosjektenes relevans, gjøres det ofte kortfattet, konstatere og i meget generelle vendinger. Dimensjoner og begrepsrepertoar når det gjelder vurdering av relevans, synes å være lite utviklet. Stort sett alle innvilgede prosjekter får positiv omtale med hensyn til relevans. Ofte får vurderingen et rituel preg i den forstand at man anvender (ofte ordrett) formuleringene i vurderingsmanualen.

Omtalen av prosjektets kvalitet er mer omfattende, nyansert og diskuterende. Vurderingene av det enkelte prosjekt er sjeldent entydig. Når det gjelder vurderingen av de innvilgede prosjektenes metode, får ofte prosjekter med realfaglig orientering positiv omtale og metodevalget omtales som "fruktbar". Metodebeskrivelsene i prosjekter knyttet til humaniora, samfunnsvitenskap og pedagogikk, omtales ofte som "utydelige" eller "mangelfulle". Vurderingene av metode synes ikke å ha vært avgjørende ved rangering av prosjektene. Prosjektenes forhold til teori er ofte diffust kommentert i vurderingene gjennom formuleringer som "savner stringens" og "er ikke overbevisende i argumentasjonen". Hele 1/3 av de innvilgede prosjektbeskrivelsene får gjennomgående negativ omtale med hensyn til kvalitet. Prosjektenes teoritilknytning eller teoribyggende ambisjoner synes derfor heller ikke å ha vært avgjørende for tildelingen av forskningsmidler.

Bemanningsprofilen kommenteres ofte. Oppmerksomheten rettes mot doktorander tilknyttet prosjektet og medvirkning av yngre, nydisputerte forskere. Som vi senere skal se, har likevel over 1/3 av de innvilgede prosjektene ikke tilknyttet doktorander, og nesten en tredjedel av prosjektene er kun bemannet med én doktorand. Til dette kommer at det kan synes som om doktorandenes

tilknytning i mange tilfeller kun dreier seg om sluttfinansiering av en forskeropplæring som er startet tidligere og uavhengig av det innvilgede prosjektet. Vel 80 prosent av hovedsøkerne er 50 år eller eldre.

Både i søknadene og vurderingene finner vi i samsvar med retningslinjene for søknader og bedømmelsesarbeid, etiske overveielser uten at det har vært avgjørende for vurderingen av søknadene. Der slike redegjørelser har vært vurdert som mangelfulle, har komiteen i ettertid henvendt seg til søker og bedt om en slik redegjørelse. Kjønnsperspektivet synes ikke gjennomgående å ha vært viet spesiell oppmerksomhet ved vurderingen av søknadene. Kjønnsperspektivet er imidlertid ivaretatt gjennom noen store prosjekter som eksplisitt setter problemstillingen på dagsordenen. Fler- og tverrvitenskapelig tilnærming tillegges vekt. Deltakelse av en eller annen form for pedagogisk forskningskompetanse i prosjektet synes å være en forutsetning for at prosjektene aksepteres som utdanningsvitenskapelig relevant.

Vår gjennomgang viser at kravet om medfinansiering i praksis kan være vanskelig å forholde seg til når søknadene behandles. I utgangspunktet skulle det være et strategisk grep for å få lærestedene til selv å prioritere lærerutdanningens forskningstilknytning. Som premiss for tildeling skaper det imidlertid problemer for mindre lærersteder som ikke har faste forskningsmidler og dermed lite ressurser å avse til forskning. Det er også uklart hvordan medfinansiering skal defineres og hvordan den skal dokumenteres. Dette har skapt spenninger innad i UVK⁹⁷. Komiteen synes å akseptere at medfinansieringen dokumenteres ved vedlagte generelle garantier fra ledelsen ved de deltakende institusjonene. Det stilles imidlertid krav om redegjørelse for institusjonenes medfinansiering i sluttrapporten til UVK⁹⁸.

Også kravet om samvirke gjennom en form for nettverksorganisering har øyensynlig vært problematisk⁹⁹. Det kan for eksempel være vanskelig å definere hvilke krav som skal stilles til medvirkning, samarbeid og institusjonell involvering. De fleste forskere har overinstitusjonelle faglige forbindelser og samarbeid med kolleger ved andre institusjoner som det lett kan mobiliseres under mottoet *Jeg henviser til deg og du henviser til meg*. Det kan derfor være vanskelig å etterprøve eksistensen av skisserte nettverk når det ikke gjøres rede for formelle krav som skal innfris. Skisserte nettverk kan fort være en konstruksjon uten sub-

⁹⁷ Spørreundersøkelse november/desember 2004 blant UVKs medlemmer. Intervju med Berit Askling 11.11.2004 og Tjia Torpe 21.12.2004.

⁹⁸ Intervju med Berit Askling 11.11.2004.

⁹⁹ Spørreundersøkelse november/desember 2004 blant UVKs medlemmer. Intervju med Berit Askling 11.11.2004 og Tjia Torpe 21.12.2004.

stansielle konsekvenser. Til dette kommer at mange vil hevde at nettverk er blitt et honnørord og at en slik organisering i seg selv ikke nødvendigvis fremmer kvalitativ god forskning. På den bakgrunn kan derfor UVK stå overfor følgende dilemma: Skal man avstå fra å finansiere det kvalitativt sett beste forskningsprosjektet som ikke gjennomføres i et nettverk eller der nettverksorganiseringen er uklar/ikke formalisert, til fordel for et forskningsprosjekt av ringere kvalitet som inngår i et definert nettverk, men der beskrivelsen av nettverket kan være en opportunistisk konstruksjon? Som vi senere skal se, har 58 av 151 innvilgede søknader ikke oppgitt samarbeid med annet lærested.

Slik vi har forstått det, er forskningsmidlene i prinsippet knyttet til prosjektleder som person. Det har derfor ikke vært problematisk å flytte prosjektet til nytt lærested dersom prosjektleder bytter arbeidsplass¹⁰⁰. Prinsippet om at det er prosjektleder og ikke institusjon som "eier" prosjektet, synes ytterligere å problematisere premisene for medfinansiering, samvirke og for så vidt også prosjektets tilknytning til lærerutdanning forstått som institusjonell tilhørighet.

I denne sammenheng bør det nevnes at da UVK startet sitt arbeid, var det ikke innenfor Vetenskapsrådet utviklet retningslinjer eller modeller for vurdering av søknader, bevilgning av midler og kontraktsinngåelse som involverte læresteder som sådan. Hele beredningsapparatet var utviklet med tanke på søknader fra og kontrakter med individuelle forskere. Dette skapte problemer for UVK når komiteens policy med hensyn til medfinansiering, samvirke, nettverk og forskerskoler skulle operasjonaliseres. Gjennom de siste år synes imidlertid Vetenskapsrådet å ha blitt mer oppmerksom på forskjellen mellom støtte til individuelle forskere og til forskningsmiljøer, og dermed de problemer som UVK har møtt i denne sammenheng. Vetenskapsrådet har for eksempel lyst ut egne midler som har som formål å styrke forskningsmiljøer. Generelt synes statlig finansiering av forskning i stadig sterkere grad å fokusere på strukturelle og institusjonelle forhold. UVKs policy foregrep på mange måter denne utviklingen.

To forhold synes å ha vært avgjørende for UVKs beslutning. For det første kan vi registrere en eksplisitt uttalt begrunnelse: De innvilgede prosjektenes tema eller problemstilling får gjennomgående en meget positiv vurdering i forhold til utdanningsvitenskapelig relevans. Vurderingen utdypes sjeldent. Ofte refereres formuleringene i utlysningsteksten/ vurderingsmanualen tilknyttet vurderinger som *mycket høy utdanningsvitenskapelig relevans, mycket interessant, mycket viktigt forskningsfält som förtjänar att beforskas* og lignende.

For det andre synes prosjektets institusjonelle tilknytning og forskningsleders/hovedsøkers faglige renommé og potensial å være av betydning for priori-

¹⁰⁰ Intervju med Barbro Hänström 21.12.2004.

teringen. Ofte er imidlertid dette forhold som ikke kommenteres direkte. Ved å sammenlikne vurderingene av kvaliteten i innvilgede og avslåtte søknader, er det for en utenforstående derfor ikke alltid like klart at det ene miljøet vurderes som mer kompetent enn et annet. Som vi har sett av vurderingskriteriene, er det imidlertid helt legitimt å vurdere forskningsmiljøets kompetanse og produktivitet. Tre universiteter har mottatt over halvparten av de midler som totalt er fordelt gjennom satsningen¹⁰¹. Som vi senere skal se, har 70 av de 151 innvilgede prosjektene hovedsøker som er tilsatt ved disse tre universitetene.

Vurdering av prosjektsøknader er en vanskelig øvelse. I denne sammenheng vil vi understreke at de fire kvalitetselementene som ble avdekket i den norske intervjuundersøkelsen av seniorforskere som vi har referert til tidligere, langt fra er operasjonelle kriterier for vurdering av forskning¹⁰². Forskerne som deltok i denne undersøkelsen, ga jevnt over uttrykk for en skeptisk holdning til detaljerte kriterier eller retningslinjer for bedømmelse. Generelt er inntrykket at man kommer et godt stykke på vei med å utarbeide mer detaljerte kriterier for god forskning, men at en aldri kommer utenom skjønnelementet. Uansett vil det med andre ord være et subjektivt element i vurderinger, og helhetsvurderinger og avveininger mellom ulike kriterier er nødvendig. Studien av vurderingstekstene fra UVKs bedømmelsesarbeid bekrefter at en del av grunnlaget for konkrete vurderinger av forskningskvalitet, ser ut til å være basert på en slags ”taus kunnskap” – kunnskap det ofte er vanskelig for aktørene selv å gjøre rede for. God forskning er med andre ord ofte noe man mer ”føler” seg fram til enn analyserer seg fram til. Flere av informantene i NIFUs studie av forskningskvalitet som vi har referert til tidligere¹⁰³, ga for eksempel uttrykk for at de kjenner igjen god forskning når de ser den, men at det er vanskelig å beskrive hva slags kriterier de benytter i vurderingene. Selv når det gjelder mer avgrenset og konkret anvendelse av kvalitetskriterier ved vurderinger av manuskripter til vitenskapelige tidsskrifter eller ved vurdering av prosjektforslag, uttrykte informantene i denne norske studien at det er problematisk å anvende formaliserte kriterier som skiller godt. Vurderinger baserer seg oftest på minstekrav framfor idealkrav.

¹⁰¹ Utbildningsvetenskap. Redovisning av beslut inför budgetåret 2005. Utbildningsvetenskapliga kommittén 2004-12-06.

¹⁰² Magnus Gulbrandsen & Liv Langfelt (1997): *Hva er forskningskvalitet: En intervjustudie blant norske forskere*. Rapport 3/1997. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Johan Magnus Gulbrandsen (2000): *Research Quality and Organizational Factors: An Investigation of the Relationship*. Dr. Thesis. Trondheim: Department of Industrial Economics and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology.

¹⁰³ Gulbrandsen & Langfelt (1997).

Komit vurdering som meningsdannende prosess

Generelt vil det i et forskersamfunn være forhold som tilsier både konsensus og uenighet i faglige bedømmelser. På den ene siden vil fagfeller basere sin vurdering på et mer eller mindre eksplisitt begrep om hva god forskning innebærer slik de har lært   kjenne den gjennom eget fagmiljø. På den andre siden kan ofte normer og standarder for kvalitet også innenfor et fagmiljø være uklare og skjønnsbaserte. Dessuten kan ulike skoleretninger innenfor et fag eller en disiplin resultere i grunnleggende uenighet n r faglig kvalitet skal bedømmes. Vurderingsgrunnlaget er til en viss grad også historisk betinget. Flere forhold vil påvirke hvor samstemte vurderingene av kvalitet er innenfor et fagfelt:

- **Grad av heterogenitet:** I hvilken grad har fagområdet en felles kjerne av kunnskap og teori som det er enighet om?
- **Grad av standardisering:** I hvilken grad har fagområdet innarbeidet felles standarder og eksplisitte kriterier eller vurderingsdimensjoner?
- **Konfliktomfang/konfliktintensitet:** Hvor dyptgripende og hvor omfattende er skillene mellom ulike retninger innenfor fagområdet?

Utdanningsvitenskap som fagområde er et heterogent fagområde uten et enhetlig teorigrunnlag eller felles metoder som koordinerer forskning og bedømmelsesarbeid. Generelt kan fagområdet kan med andre ord karakteriseres som divergerende med uklare grenser og ingen klart definert felles faglig kjerne eller identitet. Faglig uenighet kan gå på helt grunnleggende forhold. Den eksterne innflytelsen på hva som defineres som viktige problemstillinger, er også betydelig. Til dette kommer at de politiske rammebetingelsene for UVKs virksomhet synes   være uklare i den forstand at mandatet gjøres til gjenstand for ulike tolkninger. Dette er forhold som i større grad enn innenfor mer etablerte og konvergerende fagområder, åpner for ulike typer av subjektive innslag i vurderingene. Både *faglig-kognitiv partiskhet* (definerer hva som er god og dårlig forskning ut fra eget faglig ståsted eller egen fagbakgrunn), *fagpolitisk partiskhet* (prioriterer forskning innen eget faglig interesseområde), *personlige interesser* (beskytter egen posisjon ved   diskreditere eller hindre konkurrerende forskning) og *kognitive begrensninger* (overflatisk vurdering som følge av mangelfull kompetanse, liten interesse, selektiv persepsjon, dårlig tid eller latskap) kan gjøre seg gjeldende¹⁰⁴. I en slik situasjon er det en utfordring   innarbeide felles, eksplisitte standarder og bedømmelseskriterier.

¹⁰⁴ Langfelt, L. (1998). *Fagfellevurdering som forskningspolitisk virkemiddel*. Rapport 12/98. Oslo: NIFU.

Den norske studien av søknadsbehandlingen i Norges forskningsråd, som det er referert til ovenfor, fant at søknadsbehandlingsmodellen kan ha betydning for utfallet av søknadsbehandlingen¹⁰⁵. Søknadsvurdering i komitémøter, slik UVK i hovedsak har organisert sitt beredningsarbeid, kan nettopp gi rom for forhandlinger, meningsdanning og normgenerering. Når UVK gjennom sin virksomhet skal bygge opp og konsolidere utdanningsvitenskap som fagområde, behøver dermed ikke de sprikende vurderingene som kommer til uttrykk gjennom søknadsbehandlingen i beredningsgruppene, nødvendigvis være uønsket eller destruktiv. En beredningsmodell der ulike syn er representert og ulike vurderinger kommer til uttrykk, kan tvert om på noe sikt være en styrke dersom arbeidet tilrettelegges slik at det skjer en normdanning gjennom vurderingsprosessen. Det må da legges til rette for diskusjon, skjønn, forhandlinger, kompromisser og meningsendring. Innenfor rammen av UVKs mandat vil det også være behov for en løpende avveining av faglig vurdering mot fagstrategiske hensyn: Styrke den grunnleggende utdanningsvitenskapelige forskningen samtidig som man sikrer faglig pluralisme og bredde, rette oppmerksomheten mot svake eller faglige viktige felt samtidig som man støtter de tunge miljøene, støtte nyskapende forskning samtidig som man holder etablerte forskningstradisjoner i hevd, ta hensyn til rekrutteringsbehovet samtidig som man gir seniorenne forskningsmuligheter, bidra til økt internasjonalisering samtidig som spesielle nasjonale interesser ivaretas, styrke både profesjonsutdanningens forskningstilknytning og den disiplinære grunnleggende forskningen, vurdere behovet for faglig konsentrasjon mot ønsket om geografisk fordeling.

Vi har ikke studert UVKs beredningsorganisasjon og vi har ikke kunnskap om mer implisitte, omforente kriterier som eventuelt har vært anvendt ved søknadsbehandlingen i gruppene. Vår studie av søknadsbehandlingen er begrenset til tekster som er utarbeidet. Vår studie gir heller ikke grunnlag for å beskrive og vurdere eventuelle meningsdannende prosesser i UVK. Vi tolker imidlertid komiteens konferanser, utredninger, skrifter med mer som en erkjennelse av betydningen av å etablere normutviklende prosesser¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Langfelt, L. (1998).

¹⁰⁶ Se for eksempel: Fransson, K. & Lundgren, U.: *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. VR-rapport 2003:1. Kim, L. & Olstedt, E.: *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt*. VR-rapport 2003:14. Lindberg, O.: *Utbildningsvetenskap och utbildningsvetenskaplig forskning – några europeiska nedslag*. VR-rapport 2004:1. Lindblad, S. m fl (2004) *Internationella arenor för utbildningsvetenskaper – om forskningsorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organisationer*, VR-rapport 2004:5. *Jakten på de spännande forskningsfrågorna*. Konferensrapport från konferensen *Lärande och kunskapsbildning 4 december 2001*. VR-rapport 2003:2: *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap..*

Med referanse til tidligere studier burde organiseringen av beredningsarbeidet gi et godt utgangspunkt for meningsutveksling og strategiske diskusjoner. Slik vi har forstått det, har det vært stor grad av enighet i UVK om den endelige beslutningen om hvilke prosjektsøknader som skal innvilges. Arbeidet synes med andre ord å ha vært tilrettelagt slik at det har vært rom for argumentasjon og åpenhet for å endre mening. Ikke minst synes hovedsekretærens håndtering av beredningsarbeidet å ha vært avgjørende for slike meningsdannende og konsensusøkende prosesser. UVK har foran en eventuell søknadsbehandling i 2005, planer om å innføre faste, faginndelte grupper og budsjettkvotering til gruppene¹⁰⁷. Selv om dette kan bidra til en mer effektiv søknadsbehandling, mener vi imidlertid at UVK bør vurdere om det er et egnet virkemiddel for den videre helhetlige utviklingen og normeringen av utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt. Vår gjennomgang av vurderingsarbeidet synes å vise at faglig pluralisme, faglig bredde og ulike faglige tradisjoner og vurderingskriterier tilsier et fortsatt behov for meningsdannende prosesser omkring hva som kjennetegner god utdanningsvitenskapelig forskning både hva gjelder soliditet, originalitet, vitenskapelig relevans og samfunnsmessig/praktisk nytteverdi. Erfaring fra andre studier av beredningsarbeid, synes å vise at målet for slike meningsdannende prosesser ikke kan være å komme fram til enighet om hvordan man prinsipielt skal avgrense utdanningsvitenskap som forskningsfelt eller hva som generelt er god utdanningsvitenskapelig forskning. Her vil det alltid være faglig uenighet og spenninger. Søknadsvurderinger kan imidlertid organiseres slik at de blir normgenererende prosesser som fungerer konsoliderende og som på sikt virker tilbake på og styrker det faglige grunnlaget for bedømmelser. På denne bakgrunn kan man etablere en intersubjektiv forståelse av hva som er kvalitativ god forskning som ikke er skjemet av det som kan tolkes som ulike former for partiskhet, personlige interesser eller kognitive begrensninger. Når ulike posisjoner møtes gjennom meningsdannende prosesser, kan det legges et grunnlag for en fruktbar faglig videreutvikling og normering av utdanningsvitenskap som et flerfaglig forskningsfelt.

¹⁰⁷ Utbildningsvitenskap. Redovisning av beslut inför budgetåret 2005. Utbildningsvetenskapliga kommittén 2004-12-06.

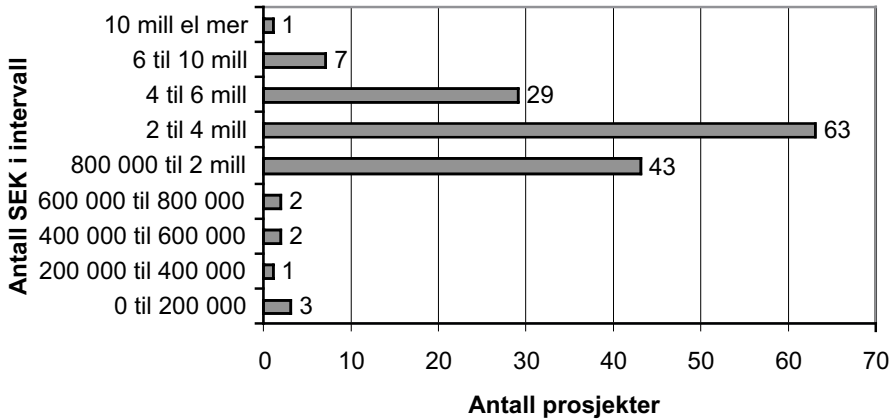
Forskningsmiljøer, forskere og forskningsprosjekter

I dette kapitlet presenteres ulike kjennetegn ved forskningsmiljøene, forskerne og prosjektene som har mottatt støtte fra UVK. Vi ser nærmere på forskningsprosjekter av ett års varighet eller mer. Analysen omfatter således ikke planeringsbidrag, finansiering av forskerassistenter, støtte til etablering av nettverk eller konferansestøtte. En nærmere analyse av forskerskoler som har mottatt midler, presenteres i neste kapittel. Som vi tidligere har vist, utgjør prosjektbidrag og finansieringen av forskerskolene ca 90 prosent av de fordelte midlene. Analysen av prosjektene bygger på kvantitative og kvalitative dokumentanalyser av prosjektsøknadene slik det er redegjort for i kapittel 1.

Bevilgede ressurser til prosjektene

Samlet er det gitt prosjektbidrag til 151 prosjekter. Som vi tidligere har sett, vil disse prosjektene motta nær 500 mill SEK i perioden 2001–2008 (kapittel 1). I gjennomsnitt mottar med andre ord hvert prosjekt totalt ca 3,3 mill SEK i prosjektperioden. I og med at UVK har utarbeidet en rekke oversikter over de eksakte beløpene som er tildelt hvert prosjekt, har det ikke vært en målsetting i denne kartleggingen å lage tilsvarende detaljerte oversikter. Imidlertid kan det være interessant å identifisere tendenser i materialet når det gjelder størrelsen av tildelte midler fordelt på enkeltprosjekter. Med det for øyet har vi fordelt prosjektene på følgende intervaller:

- 0 til 200 000 SEK
- 200 000 til 400 000 SEK
- 400 000 til 600 000 SEK
- 600 000 til 800 000 SEK
- 800 000 til 2 mill SEK
- 2 mill til 4 mill SEK
- 4 mill til 6 mill SEK
- 6 til 10 mill SEK
- 10 mill SEK eller mer



Figur 1. Prosjektmidler fordelt på prosjekt

Hovedtyngden av prosjektene (135 stk) faller innenfor de tre kategoriene 800 000 til 2 mill SEK, 2 til 4 mill SEK og 4 til 6 mill SEK, hvorav den midtre kategorien utgjør hele 63 prosjekter. Syv av prosjektene har fått seks mill eller mer. Gjennomsnittlig bidrag til et forskningsprosjekt for bidragsåret 2005 er vel 1 mill SEK. UVK viser selv til to forhold når komiteen begrunner de store økonomiske bidragene til det enkelte prosjekt. For det første er Vetenskapsrådet den største eksterne bidragsyter til utdanningsvitenskapelig forskning. For det andre tilsier samvirket med mindre høyskoler uten faste forskningsressurser at det er behov for relativt store bevilgninger¹⁰⁸.

Kjennetegn ved hovedsøkerne

For å kunne gi et bilde av hovedsøkerne er disse kartlagt i henhold til kjønn, alder, den stillingskategori (*anställning*) de selv har oppgitt i søknadsskjemaet, lærestedstilhørighet og vedkommendes disputasjonfag. Når det gjelder alder er disse kategorisert etter intervaller på ti-år, dvs at dersom hovedsøker er født i 1952 er vedkommende plassert innenfor intervallet "50 årene".

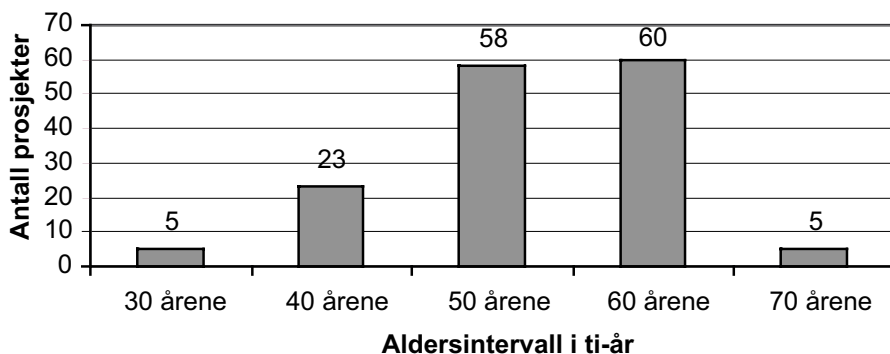
Hovedsøkers kjønn, alder og stillingskategori

Av de totalt 151 hovedsøkerne er det 86 som er menn og 65 som er kvinner. 43 prosent av de innvilgede prosjektene har med andre ord kvinnelig hovedsøker. Denne fordelingen stemmer godt overens med de beregninger UVK selv har gjort når det gjelder kjønnsfordelingen samlet for alle bidragsformer. Totalt sett

¹⁰⁸ Utbildningsvetenskapliga kommittén 2004-12-06.

oppgir UVK at bevilningsgraden for bidragsårene 2003–2005 er noe lavere for kvinnelige søkere enn for mannlige¹⁰⁹.

123 av hovedsøkerne for innvilgede prosjekter er femti år eller eldre, 23 er i førtiårene og fem hovedsøkere er i tredveårene. Denne aldersprofilen er i samsvar med UVKs egne overslag når det gjelder samtlige bidragsformer. Den relativt høye gjennomsnittsalderen for hovedsøker forklarer UVK selv med at de som har søkt midler har avsluttet sin forskerutdanning relativt sent i karrieren¹¹⁰.



Figur 2. Hovedsøkers alder fordelt på prosjekt

Når det gjelder stillingskategori, har et stort antall søkere blandet sammen ansettelsesforhold/*anställning* og akademisk tittel/*titel* ved utfylling av søknadsskjemaet. Manglende konsistens har gjort det vanskelig å kategorisere disse opplysningene. Et hovedinntrykk er at alle/de aller fleste har doktorgrad. Under ansettelsesforhold i søknadsskjemaet er følgende oppgitt: *professor, fil doktor, docent, universitetslektor, doktor, forskare, lektor, forskerassistent, universitetsadjunkt, utdanningssjef, projektledare, adjunkt, projektanställning, vitenskaplig ledare, med. doktor*. 45 prosent oppgir at de har stilling som professor, 23 prosent at de er tilsatt som universitetslektor.

Hovedsøkers tilhørighet til lærested

Ser vi på det totale antall SEK som UVK har fordelt i perioden 2001–2004 gjennom samtlige bidragsformer, har 77 prosent gått til universitet. Av disse har Linköpings universitet (24%), Göteborgs universitet (18%) og Uppsala universitet (15%) mottatt de største andelene av det totale bidragsbeløpet. Høgskolene med vitenskapsområde har til sammen fått seks prosent av den totale bidrags-

¹⁰⁹ Utbildningsvetenskapliga kommittén 2004-12-06.

¹¹⁰ Utbildningsvetenskapliga kommittén 2004-12-06.

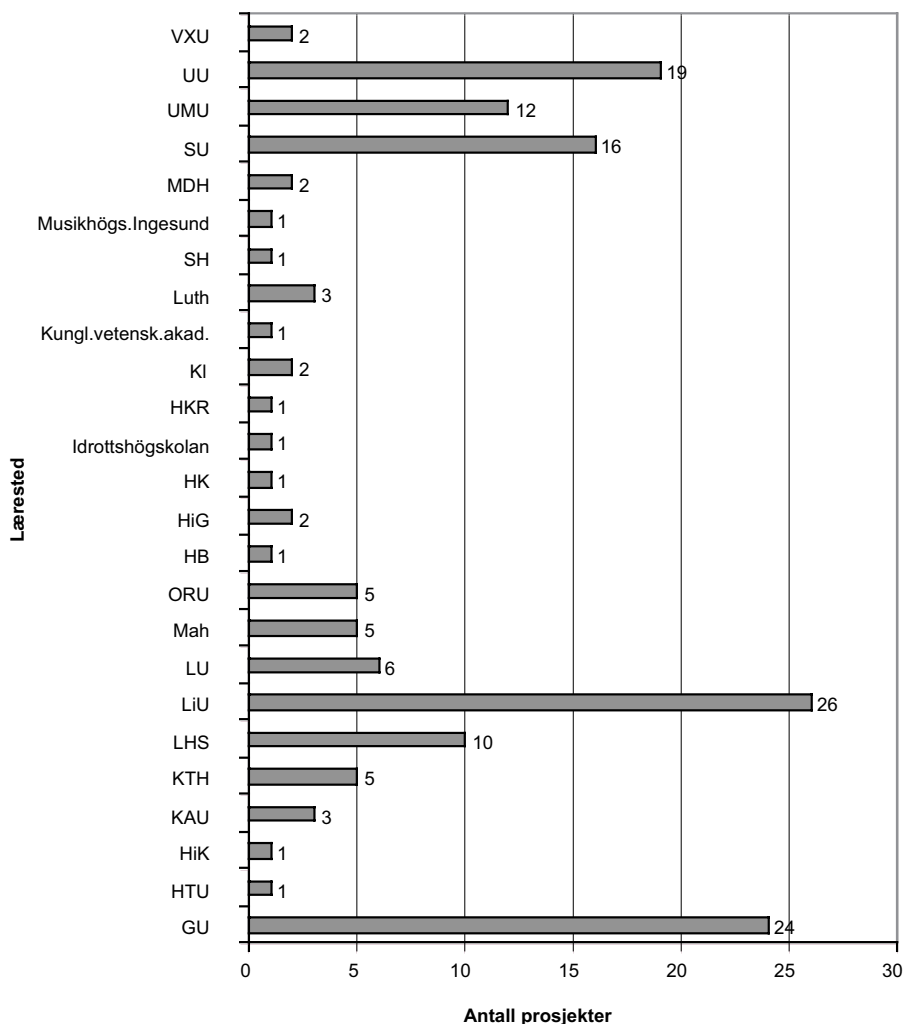
summen, mens øvrige høyskoler inkludert Lärarhögskolan i Stockholm, har fått 17 prosent. Kunsthøgskolene har fått mindre enn én prosent¹¹¹.

Retter vi oppmerksomheten mot de innvilgede prosjektene, ser vi at hovedsøkerne er tilsatt ved 25 av Sveriges 39 universiteter og høyskoler. Når det gjelder hovedsøkers institusjonstilhørighet, konsentreres den til et knippe av institusjoner/læresteder. Disse er:

- Linköpings universitet, 26 prosjekter
- Göteborgs universitet, 24 prosjekter
- Universitetet i Uppsala, 19 prosjekter
- Stockholms universitet, 16 prosjekter

Dette innebærer at 85 av de 151 prosjektene fordeler seg på disse fire institusjonene. Videre har Universitetet i Umeå mottatt finansiering av 12 prosjekter og Lärarhögskolan i Stockholm registreres med 10 prosjekter, Lunds universitet med seks prosjekter og fem hovedsøkere for innvilgede prosjekter er tilknyttet henholdsvis Kungliga tekniska högskolan, Malmö högskola og Örebros universitet. Ved Luleå tekniska universitet og Karlstads universitet har tre hovedsøkere sin tilhørighet.

¹¹¹ Utbildningsvetenskapliga kommittén 2004-12-06.



Figur 3. Hovedsøkers lærestedstilhørighet

Hovedsøkers disputasjonsfag

Hovedsøkernes fagtilhørighet indikert ved disputasjonsfag fordeler seg på om lag 30 fagområder fra filosofi til zoologi. Over en tredjedel av hovedsøkerne har pedagogikk som disputasjonsemne, mens det øvrige antall hovedsøkere har en relativt jevn spredning utover fagområdene. Fagområder som er representert med mer enn tre hovedsøkere er psykologi (12), historie (7), sosiologi (6), statsvitenskap (6), kommunikasjonsfag (5), litteraturvitenskap (5), musikkfag (5) og filosofi (5). Med utgangspunkt i hovedsøkers disputasjonsfag, må konklusjonen være at selv om pedagogikk (56 prosjekter) og psykologi (12 prosjekter)

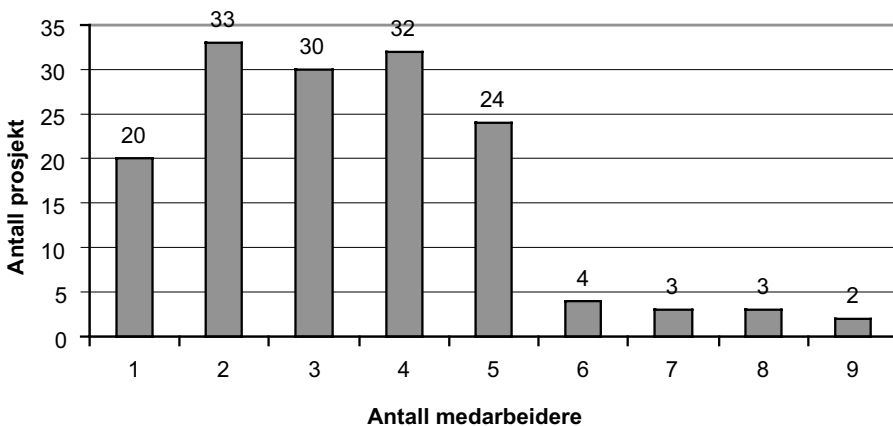
dominerer, har UVK innvilget prosjekter med bred faglig kompetanse innenfor samfunnsvitenskap, humaniora, naturvitenskap og teknologi. Også medisin er representert med ett prosjekt.

Kjennetegn ved prosjektene

I det følgende vil vi forsøke å beskrive noen karakteristiske trekk ved prosjektene litt nærmere. Vi undersøker hvor mange medarbeidere som er oppgitt i søknaden, hvor mange doktorander som finnes i det enkelte prosjekt, hvilke nettverk eller samarbeidsinstitusjoner som oppgis, hva slags lærested prosjektet hører til og hvilket fagområde det representerer.

Antall medarbeidere og doktorander

Antall medarbeidere inkludert hovedsøker telles ut fra hvor mange som er oppgitt i søknaden under rubrikken *medsökande* og i budsjettet for prosjektene. De fleste prosjektene har mellom en til fem medarbeidere, inkludert hovedsøker (139 prosjekter), 20 prosjekter har kun oppgitt å ha én medarbeider. Samlet sett er det 12 prosjekter som oppgir å ha fire til ni medarbeidere.



Figur 4. Antall medarbeidere fordelt på prosjekt

Når det gjelder antall doktorander, er det visse svakheter i materialet da opplysninger om doktorander varierer. I en rekke tilfeller står doktoranden oppført som med søker i prosjektet, og vedlagt søknaden følger også CV og publikasjonslister for disse. I en rekke andre søknader er ikke doktoranden oppgitt som med søker, men det kommer fram av det oppgitte budsjettet for prosjektet at det vil inkludere et visst antall doktorander. Disse er i varierende grad navngitte, og det finnes flere tilfeller der det oppgis at ”doktorand X” eller ”doktorand 1, 2 osv” vil

bli tilknyttet prosjektet. Om disse doktorandene inkluderer doktorander som er medforskere, er ikke alltid like klart. Dette betyr at det kan forekomme dobbeltregistrering når det gjelder prosjektenes antall medarbeidere og antall doktorander.

I enkelte tilfeller framgår det av beredningsgruppens vurderinger at det finnes en eller flere doktorander tilknyttet prosjektet, uten at vi kan se at dette kommer fram i søknadene vi har hatt tilgang til gjennom UVKs arkiv. Vi har i denne sammenheng holdt oss til det antall doktorander som på en eller annen måte er oppgitt i søknadene.

Av de 151 prosjektene er det 58 som ikke har oppgitt å ha doktorander tilknyttet prosjektet. Videre er det 43 prosjekter som har én doktorand, 27 som har to og ni prosjekter som har oppgitt å ha tre doktorander. Åtte av de 151 prosjektene har fire doktorander. I mange tilfeller er det snakk om å knytte til seg navngitte doktorander, gjerne i en kortere periode som sluttfinansiering for doktorander som allerede arbeider med relevante avhandlinger. Ofte søkes det imidlertid om midler til et visst antall doktorander uten at disse er spesifisert nærmere. Gjennom formuleringene kan det derfor se ut som det er noe ulik praksis når det gjelder rekruttering av doktorander til UVK-prosjektene. Det synes som om rekrutteringen av doktorander ikke alltid skjer gjennom åpen konkurranse. Vi nevner dette da nettopp rekrutteringsgrunnlaget var, slik vi har forstått det, et avgjørende ankepunkt da UVK vegret seg mot å overta finansieringen av doktorander som ble finansiert over Utvecklingsmyndighetens forskningsprogram da dette ble lagt ned sommeren 2003¹¹². Totalt har vi registrert 189 doktorander som i varierende grad er knyttet til de innvilgede prosjektene. Av og til kan det synes som om doktoranden også ligger inne i budsjettet etter disputas som en slags forskerassistent eller post doc.

Prosjektens fagsammensetning

Vi har sett at flervitenskapelig og tverrvitenskapelig tilnærming er ett av kriteriene som skal legges til grunn i vurderingen av prosjektsøknader (kapittel 4). For å kunne si noe om graden av flerfaglighet, har vi foretatt en kvalitativ analyse av prosjektbeskrivelsene og medarbeidernes fagbakgrunn slik det er oppgitt i vedlagte CVer. Hovedinntrykket er at de fleste prosjektene er flerfaglige i den forstand at prosjektene har en rekke delprosjekter som involverer medarbeidere med ulik fagbakgrunn. Vi observerer imidlertid sjelden tilfeller av prosjekter der medarbeidere med ulik fagbakgrunn forsker sammen på det samme, noe som ville kvalifisert for betegnelsen tverrfaglig forskning i streng forstand. I hovedsak belyses samme overordnede problemstilling gjennom ulike delprosjekter fra ulike faglige ståsteder. Et eksempel på flerfaglig og tverrfaglig forskning er et prosjekt der medarbeidernes fagbakgrunn er kulturgeografi, teologi, pedago-

gikk, idrett og helse, sosiologi og lærerutdanning, og oppmerksomheten er rettet mot ”skolen som praksisfelt og samfunnet som helhet”. Prosjektet forsøker å belyse det tverrfaglige området miljøetikk gjennom ulike tilnærminger.

På den annen side er det funnet få prosjekter som kun omfatter én faglig tilnærming. Et slikt eksempel er et prosjekt innenfor religionsvitenskap som retter oppmerksomheten mot utdanning/læring generelt og forsøker å belyse utviklingen av en kommunikativ etikk. Et annet eksempel er et prosjekt innenfor pedagogikk som retter oppmerksomheten mot en bestemt ordning innenfor grunnskolens praksis.

Nettverk og samvirke

Vi har sett at Vetenskapsrådet gjennom utlysningene har understreket at midlene i hovedsak skal anvendes til prosjekter der universitet og høyskole samvirker. Forskningen skal derfor primært organiseres i nettverk med forskere fra flere læresteder, hvorav minst en høyskole og ett lærested med faste forskningsressurser innenfor minst ett vitenskapsområde.

Når det gjelder samvirke i nettverk og henvisning til samarbeidsinstitusjoner, er dette ofte utydelig beskrevet i søknadene. I mange søknader er det ikke oppgitt noen samarbeidsinstitusjon. Vi registrerer at over én tredjedel av prosjektene ikke har beskrevet samarbeid med annen institusjon i Sverige (58 prosjekter). Det betyr med andre ord at i disse prosjektsøknadene er det ikke redegjort for formelt samvirke i samsvar med de kriterier UVK har skissert. Vi har tidligere pekt på at dette synes å ha vært et problematisk kriterium for komiteen å forholde seg til ved vurderingen av prosjektsøknadene (kapittel 4). Flesteparten av prosjektene har som nevnt samarbeid mellom flere fagområder. Der det ikke er registrert samvirke med eksternt lærested, er det derfor ofte registrert samvirke internt på samme lærested. Dette gjelder særlig innenfor større læresteder, og gjenspeiler at 79,5 prosent av prosjektene har tilknytning til universiteter.

Prosjektenes lærestedstilknytning

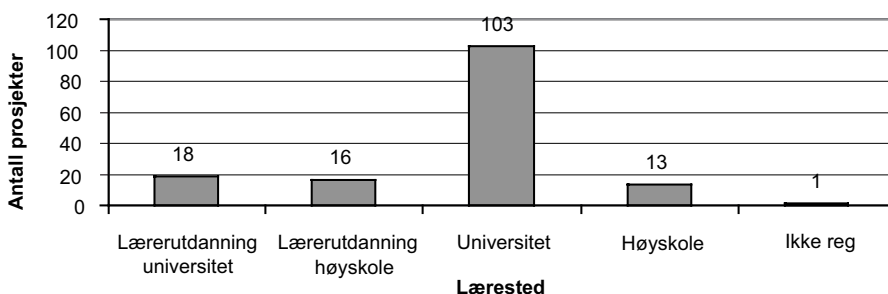
Som vi tidligere har sett, var lærerutdanningens svake forskningstilknytning en hovedbegrunnelse for regjeringens nye satsning på utdanningsvitenskap. I følge UVK selv skal derfor den forskningen som komiteen finansierer, bøte på dette¹¹³. Midler til utdanningsvitenskapelig forskning skal i hovedsak anvendes til prosjekter med nær tilknytning til lærerutdanning. Vi har i denne sammen-

¹¹² Intervju med hovedsekretær Berit Askling 11.11.2004.

¹¹³ Vetenskapsrådets propositionsunderlag 2005–2008: *Ett forskningsområde under oppbyggnad* (UVK 2003), s. 17.

heng sett nærmere på om prosjektet er tilknyttet høyskole eller universitet. Her har lærestedet hvor hovedsøker er hjemmehørende, vært avgjørende ved kategoriseringen dersom ikke søknaden har presisert annen organisatorisk tilknytning. Vi opererer med egne kategorier for søknader som oppgir å være tilknyttet en lærerutdanningsenhet. Vi har da følgende fire kategorier:

- Lærerutdanningsenhet på universitet
- Lærerutdanningsenhet på høyskole
- Universitet generelt (utenfor lærerutdanningsenheten)
- Høyskole generelt (utenfor lærerutdanningsenheten)



Figur 5. Prosjektets lærestedstilknytning

Av de totalt 151 prosjektene er det om lag to tredjedeler som har sin hovedtilknytning til et universitet generelt, bare 13 av prosjektene har sin hovedtilknytning til en høyskole generelt. 18 av de 151 prosjektene har tilknytning til lærerutdanningsenhet ved et universitet. Tilsvarende har 16 prosjekter tilknytning til lærerutdanningsenhet ved en høyskole. Alt i alt er det således et stort flertall av prosjektene som har sin hovedtilknytning til et universitet, inkludert lærerutdanningsenheten (121).

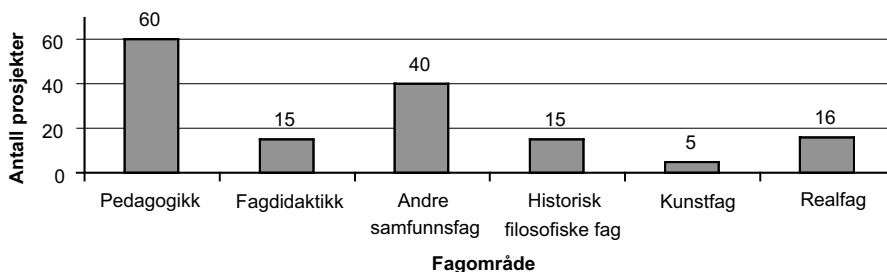
Vi har tidligere sett at begrepet *tilknytning til lærerutdanning*, slik vi finner det i bakgrunnsdokumentene og i utlysningen, kan forstås på ulike måter. Legges eiendomsprinsippet til grunn, kan det bety at prosjektene skal ha en organisatorisk tilknytning til en lærerutdanningsenhet. Vi ser at relativt få prosjekter har en slik tilknytning. Vi har imidlertid påpekt tidligere at eiendomsprinsippet er vanskelig å operasjonalisere fordi flere læresteder ikke organiserer lærerutdanningen til en egen enhet. De prosjekter som her er registrert som tilknyttet lærerutdanningsenhet, er prosjekter som selv oppgir å ha en slik organisatorisk tilknytning. Prosjekter ved institusjoner som ikke har en lærerutdanningsenhet, er registrert under universitet/høyskole generelt. Hovedsøker kan imidlertid her likevel ha en sterk tilknytning til lærestedets lærerutdanningsprogram.

Legger man innholdsprinsippet og relevansprinsippet til grunn, kan det bety at prosjektet skal ha substansiell tilknytning til lærerutdanning. Også *lærerutdanning* slik begrepet anvendes i dokumentene, kan imidlertid gis ulik betydning. Det kan referere til enheten for lærerutdanning ved et lærested, men det kan også referere til studentenes utdanningsprogram der en rekke institutter/enheter utenfor lærerutdanningsenheten ofte bidrar. Som vi har sett er det ved mange læresteder overhodet ingen egen faglig lærerutdanningsenhet som organiserer lærestedets lærerutdanning. Vår registrering som viser at bare vel 22 prosent av prosjektene som UVK finansierer, er knyttet til en lærerutdanningsenhet, betyr med andre ord ikke nødvendigvis at komiteen har sviktet sitt mandat. De videre analysene vil belyse denne problemstillingen nærmere.

Hovedtilknytning fagområde

UVK har påpekt at det er et problem at de alternative finansieringskildene innenfor det utdanningsvitenskapelige området, først og fremst gir støtte til forskere ved de pedagogiske instituttene samtidig som pedagogikk bare svarer for en mindre del av lærerutdanningen. Også dette har satsningen en ambisjon om å endre. Som vi tidligere har sett, er de fleste prosjektene flerfaglige. Likevel har vi forsøkt å kartlegge prosjektenes faglige tyngdepunkt ved å identifisere en hovedforankring. Vi har fordelt prosjektene på seks fagområder. Der søknaden selv ikke definerer prosjektets faglige hovedtilknytning, har vi gjort en skjønsmessig vurdering av prosjektene som helhet med utgangspunkt i kriterier som hovedsøkers disputasjonsemne, medarbeidernes fagområder, forskernes publiseringsmønstre og tema for prosjektet. Kategoriene som er benyttet er:

- Pedagogikk
- Fagdidaktikk
- Andre samfunnsfag
- Humanistiske fag
- Kunstfag
- Realfag



Figur 6. Hovedtilknytning fagområde

Når det gjelder prosjektenes, fagtilknytning dominerer pedagogikkfaget og fagområdet andre samfunnsfag med henholdsvis 60 og 40 prosjekter. 16 av de 151 prosjektene tilhører fagområdet realfag, mens 15 prosjekter er knyttet til området fagdidaktikk og ytterligere 15 til humanistiske fag. Fem av prosjektene har tilknytning til fagområdet kunstfag. En stor andel av prosjektene er knyttet til fag som tradisjonelt har hatt skole og utdanning som studieobjekt, mens det som i utdanningsforskningen kan karakteriseres som ”nye” fag og fagsammensetninger, er representert med få prosjekter. Eksempel på slike nye fagsammensetninger i disse prosjektene er kunstfag og teknologi, et annet er business administration, statsvitenskap og økonomi, et tredje er medisin, litteraturvitenskap, sosiologi, lærerutdanning og utviklingsstudier, et fjerde er litteraturvitenskap, teologi, kulturvitenskap, historie, botanikk, filosofi/språkvitenskap.

Prosjektene innhold og profil

Gjennom kvantitative og kvalitative tilnærminger har vi forsøkt å beskrive de innvilgede prosjektenes innhold og profil. Vi har sett nærmere på prosjektenes studieobjekt, utdanningsområde/nivå, metodisk profil, prosjektenes formålsorientering, prosjektenes problemforankring, prosjektenes teoritilknytning, i hvilken grad læringsbegrepet anvendes, prosjektenes forankring i internasjonal forskning, prosjektenes relasjon til lærerutdanning i videre forstand og forskningsprosjektene utdanningspolitiske relevans.

Prosjektets studieobjekt

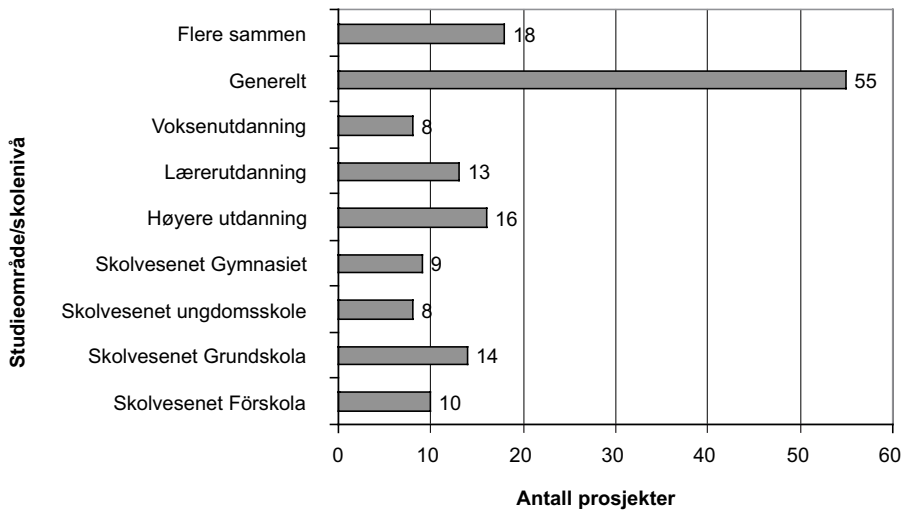
Med variabelen prosjektenes studieobjekt identifiserer vi skolenivå eller utdanningsområde som prosjektenes problemstilling er orientert mot. Vi har brukt kategoriene:

- Skolevesenet førskole
- Skolevesenet grunnskole
- Skolevesenet mellomstadiet/ungdomsskole

- Skolevesenet gymnasieskola
- Høyere utdanning
- Lærerutdanning
- Voksenopplæring
- Flere sammen

Da mange av prosjektene har en problemstilling som innebærer en mer generell tilnærming til utdanning og læring uten kobling til et spesielt skolenivå eller utdanningsområde, opererer vi i tillegg med en kategori kalt:

- utdanning/læring generelt.



Figur 7. Prosjektene studieobjekt fordelt

Om lag en tredjedel av prosjektene har utdanning/læring mer generelt som sitt studieobjekt. Problemstillingene er med andre ord ikke knyttet til et definert opplæringsnivå eller utdanningsområde. Eksempel på denne typen problemstillinger er en studie som har til hensikt å oppnå økt forståelse for læring generelt, gjennom å rette oppmerksomheten mot elevers læring, læreres læring og forskeres læring. Flere av prosjektets medarbeidere har lærerutdanning, og noen er lærere. Dette illustrerer at selv prosjekter som har tett tilknytning til lærerutdanning kan ha et generelt utdanningsperspektiv i forskningen.

Godt under en tredjedel (41) definerer sitt studieobjekt til skolevesenet, det være seg førskole (10), grunnskole (14), ungdomsskole (8) eller gymnas (9). UVK har i utlysningene fremhevet ungdomsskolen som et studieobjekt som oppmerksomheten bør rettes mot, men relativt få prosjekter behandler eksplisitt

dette skoletrinnet. Relevante problemstillinger for ungdomsskolen kan imidlertid være belyst gjennom prosjekter som fokuserer på hele grunnskolen eller på utdanning og læring generelt, men forekommer også blant de prosjekter som ser på flere utdanningsnivåer. I kategorien flere sammen har vi 18 prosjekter hvor det samme fenomenet skal undersøkes på flere nivåer. Eksempler på dette er flere realfagsprosjekter som omfatter både gymnasieskolan og høyere utdanning, eller et prosjekt som studerer normalitetsbegrepet i førskole og grunnskole.

En gruppe på 29 prosjekter peker ut ved å definere sitt studieområde til henholdsvis høyere utdanning (16) og lærerutdanning (13). Det er kanskje overraskende få prosjekter som eksplisitt har lærerutdanning som studieobjekt.

Forskningssinnretning

I og med at prosjektene i begrenset grad er konkrete på hvilket sektorområde/skolenivå de har som studieobjekt, synes det interessant å se nærmere på hvor de plasserer seg i henhold til UVKs egen definisjon av satsningens innhold gjennom beskrivelsen av prioriterte studieobjekt. Vi har kategorisert prosjektene etter UVKs to hovedprioriteringer innenfor den utdanningsvitenskapelige satsningen. I utlysningstekstene er, som vi har sett tidligere, *forskningsinriktning* for satsningen på utdanningsvitenskap beskrevet som¹¹⁴:

- Forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner inom
 - Skolväsendet (förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning)
 - Högre utbildning (särskilt lärarutbildning)
 - Folkbildning, infomella miljöer och arbetsliv
- Forskning om skolsystemets/utbildningssystemets utveckling med avseende på
 - Samspelet med social/politisk/ekonomisk förändring
 - Normalisering, integration och marginalisering

I tillegg ble det under arbeidet behov for kategorien:

- *Annet*

Tabell 4.

Utdanningsvitenskapelig område	
Forskning om lärande	105
Forskning om skolsystemet	32
Annet	14
Sum	151

¹¹⁴ Beskrivelsen av *forskningsinriktning* har vært relativt stabil gjennom hele perioden (se kapittel 3). Her er den sitert fra Särskilta anvisningar för Utbildningsvetenskap. Vetenskapsrådets utlysning för 2005.

Kategoriseringen viser at av de innvilgede prosjektsøknadene ligger om lag to tredjedeler av prosjektene innenfor området *lärandet, kunskapsbildning og kunskapstraditioner inom skolväsendet, högre utbildning och folkbildning*. 32 prosjekter kan knyttes til *skolsystemet/utbildningssystemets utveckling*. 14 prosjekter studerer emner som synes å være på siden av UVKs beskrivelse av *forskningsinriktning*, og er kategorisert som *annet*.

Eksempel på kategorien *annet* er et prosjekt som studerer karriereveiledning i ungdomsskole og i høyere utdanning. Et annet eksempel er et teknologiprojekt som er teoretisk innrettet, et tredje eksempel er et filosofisk prosjekt som er teoretisk innrettet og har en filosofisk tilnærming til skolens ide om verdier og likeverdighet. Et fjerde eksempel er et utviklingsprosjekt innenfor medisinsk utdanning og anvendelsen av digitale læremidler.

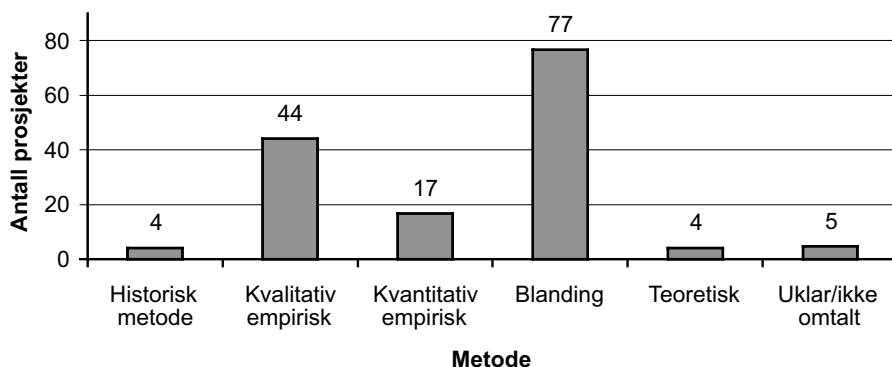
Metodisk profil

Vitenskaper omfatter metoder som utvikles og utnyttes i forskningen, og den kunnskap og de teorier som denne forskningen resulterer i. Vi har sett nærmere på hvilke metoder som anvendes innenfor utdanningsvitenskapen slik den konstitueres innenfor Vetenskapsrådets satsning. Metode referer da til systematiske og planmessige framgangsmåter som er spesielt innrettet mot å etablere kunnskap og teorier om ulike sider av utdanningsfeltet. Metodene angir retningslinjer for hvordan pålitelig kunnskap og holdbare teorier om utdanning kan bygges opp. Generelt bør beskrivelser av metodiske tilnærminger inneholde dels redegjørelser for prinsipper og regler for vitenskapelig drøfting og argumentasjon på rent teoretisk grunnlag, og dels redegjørelser for prosedyrer og teknikker for opplegg og gjennomføring av empiriske undersøkelser.

I prosjektsøknadene oppgis det svært ulik og uklar informasjon om prosjektenes metodiske grunnlag og profil. Under denne variabelen har det derfor vært nødvendig å legge inn en kategori vi har kalt blanding, og som viser til bruk av flere og ulike metoder innenfor det enkelte prosjektet. Denne kategorien har vi valgt ut fra to forhold: Mange av prosjektene er sammensatt av flere mindre delprosjekter, og disse har gjerne ulike metoder. Mange prosjekter som skisserer/antyder ulike tilnærminger, har vi også inkludert i denne kategorien, selv om presisjonsnivået når det gjelder metodebeskrivelser er lavt. Vi har anvendt følgende kategoriene for å beskrive metoder som skal anvendes i prosjektene:

- Historisk metode
- Kvantitativ empirisk
- Kvalitativ empirisk
- Teoretisk tilnærming, begrepsdrøfting

- Uklar/ikke omtalt
- Blanding av metoder



Figur 8. Metodisk profil

Et klart flertall (77) av prosjektene tilhører den nevnte blandingskategorien, 44 av søknadene er kvalitativt empiriske i sin metodiske profil, mens kun 17 prosjekter har en klar kvantitativ empirisk tilnærming. De øvrige kategoriene, historisk metode og teoretisk tilnærming er begge representert med fire prosjekter. Fem av de innvilgede prosjektene som gjennom Vitenskapsrådets tildeling er vurdert som forskning av høyeste kvalitet, har vi registrert som uklar/ikke omtalt når det gjelder beskrivelse av metodisk tilnærming.

Flere av prosjektene som faller inn under blandingskategorien redegjør riktignok for ulike metodiske tilnærminger. Også her kan det imidlertid være uklare beskrivelser av analyseenheter, typer av informasjon om enhetene som skal innhentes og hvordan studien skal organiseres eller legges opp for å finne fram til, skaffe til veie og utnytte den informasjonen om analyseenheter som er nødvendig for å belyse studiens problemstillinger.

Kombinasjon av ulike data og metoder benevnes ofte som metodetriangulering. Kategorien blanding impliserer imidlertid ikke nødvendigvis metode-triangulering fordi den helt klart inkluderer prosjekter som består av ulike og ofte relativt uavhengige delprosjekter, som anvender ulike metoder. Prosjektene representerer dermed noe annet enn metodetriangulering som går ut på å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder.

Selv om det som regel inngår kvantitative data i de undersøkelsesopplegg vi har kategorisert som blanding, er hovedinntrykket at det er kvalitative data og analyser som dominerer det metodiske opplegget for de 151 innvilgede prosjektene. Kvalitative data egner seg best som underlag for analytiske beskrivelser der

formålet er å beskrive totale situasjoner. Kvantitative tilnærminger egner seg best for problemstillinger som dreier seg om ulike typer av statistiske generaliseringer. Formålet er ofte å gi en oversikt over større populasjoner. De kvalitative undersøkelsene er ofte også karakterisert ved større fleksibilitet. Det metodiske opplegget kan bli endret i løpet av datainnsamlingen, slik at det tilpasses nye erfaringer som vinnes underveis. Kvantitative studier er derimot preget av sterk strukturering. Uansett om kildene er aktører, respondenter eller dokumenter, er forholdet til datakildene ved kvalitative tilnærminger preget av nærhet og sensitivitet, mens det ved kvantitative studier i større grad er preget av distanse og selektivitet.

Endelig gir kvalitative tilnærminger basert på fleksible design og nært og sensitivt forhold til kildene gode muligheter for relevante tolkninger. Datainnsamlingen kan styres slik at den resulterer i informasjon som er mest mulig dekkende i forhold til både undersøkelsens problemstillinger og kildenes egenart. Men jo mer opplegget endres underveis med sikte på relevant informasjon om de enkelte enheter, desto større er faren for å få forskjellig type informasjon om de ulike enhetene. Dermed kan tolkningene bli lite entydige, og de kan også få begrenset gyldighet. Gjennom kvantitative tilnærminger får tolkningene av de innsamlede data en mer presis form. Strukturert design og avstandspreget, selektivt forhold til kildene resulterer i et vel avgrenset og enhetlig datasett. Data kan uttrykkes i form av tall som kan behandles gjennom analyseteknikker som ikke bare gir presise svar, men som også gir grunnlag for å anslå hvor presise svarene er. Relevansen av disse presise tolkningene kan imidlertid i en del tilfeller være tvilsom. Gjennom flerfaglige eller tverrfaglige tilnærminger og kombinasjoner av metoder kan utdanningsvitenskapelige prosjekter søke balansen mellom forskning som gir upresise svar på relevante spørsmål og forskning som gir presise svar på irrelevante spørsmål. Noen prosjekter representerer denne typen kombinasjoner selv om kvalitative data og analyser dominerer.

Prosjektets formål

Et moment i en prosjektbeskrivelse er å redegjøre for hvorfor man ønsker å gjennomføre undersøkelsen. Hva er prosjektets formål/syfte? Generelt kan det angis en rekke formål for en undersøkelse: beskrive (underbyggende, dokumenterende forskning), forklare, forstå, forutsi, evaluere, gi grunnlag for beslutninger eller endre praksis (for eksempel aksjonsforskning). Et prosjekts formål har nær sammenheng med prosjektets analytiske perspektiv i den forstand at det referer til hva slags kunnskap om utdanning som skal utvikles gjennom prosjektet. I samfunnsvitenskapen skilles det ofte mellom prosjekter som har som formål å beskrive, forklare og forstå. Ofte vil det være innslag av beskrivelse så vel som forklaring og forståelse i ett og samme prosjekt.

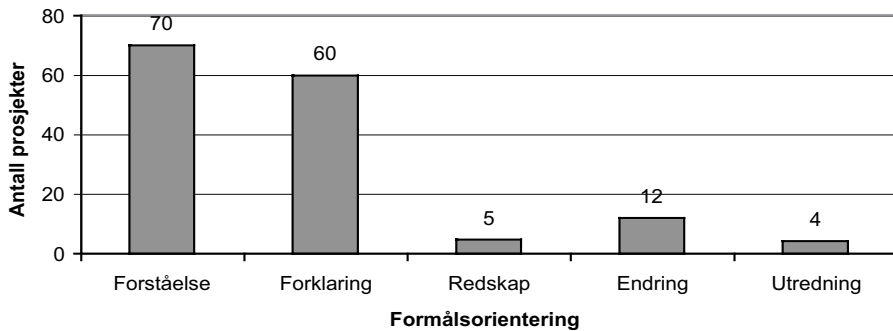
Beskrivende studier vil ha som siktemål å kartlegge og drøfte ulike egenskaper eller trekk ved utdanning. Hovedhensikten vil være å avklare hvordan situasjonen eller forholdene faktisk er. Beskrivelsene kan rette oppmerksomheten mot for eksempel handlingsmønstre, samhandlingsmønstre, meningsytringer, gruppeforskjeller, fordelinger, strukturelle forhold, utviklingstendenser og endringer. Forklarende studier har ikke bare som formål å kartlegge forhold, variasjoner eller utvikling, men også avklare hvorfor forholdene er slik som de er og hvorfor de varierer eller endres slik de gjør. Det dreier seg med andre ord om å identifisere sammenhenger (ofte årsaksforhold) mellom de fenomener som skal forklares, og de fenomener som kan være forklaringen. Innenfor samfunnsvitenskapen skilles det gjerne mellom forklaringer av handlingsmønstre, hvorfor mennesker handler og samhandler slik de gjør, og forklaringer av samfunnsmønstre, hvorfor fordelinger eller relasjoner er slik de er. Forstående eller fortolkende studier går ut på å forstå eller fortolke hvilken mening som knytter seg til de forhold som skal studeres. Hvilken mening bestemte handlinger eller ytringer har, kan avklares ved å forstå handlingene med utgangspunkt i aktørenes egne perspektiver og/eller i forhold til den konteksten som handlingen/ytringen skjer i.

Innenfor utdanningsvitenskap generelt og kanskje spesielt innenfor fagområder som pedagogikk og fagdidaktikk, kan formålet med et forskningsprosjekt også være å bidra til å endre praksis i en viss retning, eller det kan være å utvikle et redskap som kan forbedre praksis, for eksempel et læremiddel. Det kan av og til være vanskelig å avgjøre om slike prosjekter som kombinerer forskning og utvikling er et forskningsprosjekt eller et utviklingsprosjekt. Den såkalte Frascati-manualen, en håndbok skrevet av og for OECD-medlemslandenes nasjonale eksperter på FoU-statistikk, som samler inn og bearbeider data om landenes ressursinnsats i FoU, presenterer definisjoner av sentrale begreper. Her defineres **Grunnforskning** som eksperimentell eller teoretisk virksomhet som primært utføres for å skaffe til veie ny kunnskap om det underliggende grunnlag for fenomener og observerbare fakta - uten sikte på spesiell anvendelse eller bruk. **Anvendt forskning** er virksomhet av original karakter som utføres for å skaffe til veie ny kunnskap. Anvendt forskning er primært rettet mot bestemte praktiske mål eller anvendelser. **Utviklingsarbeid** defineres her som systematisk virksomhet som anvender eksisterende kunnskap fra forskning og praktisk erfaring, og som er rettet mot å fremstille nye eller vesentlig forbedrede materialer, produkter eller innretninger, eller å innføre nye eller vesentlig forbedrede prosesser, systemer og tjenester. Skillet mellom de tre formene for kunnskapsutvikling, kan imidlertid være uklart. Det er også uenighet om hvor hensiktsmessig det er å skille mellom grunnforskning og anvendt forskning. Noen hevder for eksempel at den viktigste forskjellen mellom grunnforskning og anvendt forskning

er at grunnforskning kan anvendes til så uendelig mye mer. Andre nedvurderer betydningen av akademisk disiplinorientert og autonom grunnforskning og understreker betydningen av samspillet med kunnskapens anvendelseskontekst i all forskning. Prosjekter finansiert av Vetenskapsrådet skal fremme den grunnleggende forskningen. Det burde i alle fall tilsi et tungt forskningsinnslag også i mer anvendte og utviklingsorienterte forskningsprosjekter.

Med utgangspunkt prosjektene egen uttalelse om prosjektets formål/syfte, har vi kategorisert de innvilgede søknadene i fem ulike kategorier:

- Forståelsesorientert
- Forklaringsorientert
- Redskapsorientert
- Endrings-/utviklingsorientert
- Beskrivelse/utredning/evaluering/kartlegging



Figur 9. Prosjektene formålsorientering

Materialet viser at et overveldende flertall (130 stk) av prosjektene oppgir å ha et formål/syfte orientert mot å bidra til forståelse eller forklaring. Få av prosjektene har et endringsorientert (12) eller redskapsorientert (5) formål for prosjektet. Fire prosjekter er utredningsorienterte beskrivelser. Her må det imidlertid tilføyes at vi har lagt til grunn en vid tolkning av forklarende studier. Forklarende studier i samfunnsvitenskap generelt dreier seg ofte om å avklare årsaksforhold mellom to eller flere samfunnsmessige fenomener. Slike årsaksanalyser eller kausalanalyser utvikler og tester hypoteser om spesifikke årsaksforhold eller årsakssammenhenger. Svært få av de prosjektene vi har definert som forklaringsorienterte, er slike årsaksanalyser. De fleste av prosjektene som faller inn under denne kategorien, har ambisjoner om å forklare handlingsmønstre eller sosiale mønstre ut fra aktørenes egne intensjoner eller kontekstuelle forhold, uten at det redegjøres for hypoteser og hvordan hypoteser skal testes. Ofte vil det strengt tatt dreie seg om mer beskrivende studier som for eksempel vil drøfte funn i

relasjon til bestemte normer og standarder og i lys av bestemte eller ulike forklaringer på hvorfor verden er som den er. Det er karakteristisk for denne typen prosjekter at de bruker begreper som ”å bidra til”, ”å undersøke”, ”å belyse”, ”å problematisere”, og så videre.

Til tross for dette representerer kategorien også et stort mangfold og en bredde innenfor rammen av de nevnte kjennetegnene. Som illustrasjon på mangfoldet av formuleringer følger noen sitateksempler som er hentet fra søknader som er registrert under kategorien forklaringsorientert:

*Forskningsprogrammet **syftar till att öka kunskapen** om litteraturundervisning i ungdomsskolan, den förnyade lärarutbildningen och i forskarutbildningen **med avseende på struktur, innehåll och funktion, samt att föreslå förändringsåtgärder** mot bakgrund av vunna resultat.*

*I projektet behandlar vi frågan om förändring av innehåll i naturvetenskapligt lärande ur flera perspektiv. **Syftet är att öka förmågan att analysera samspillet mellan innehåll (i första hand i livsvetenskaper) och former för undervisning och lärande.***

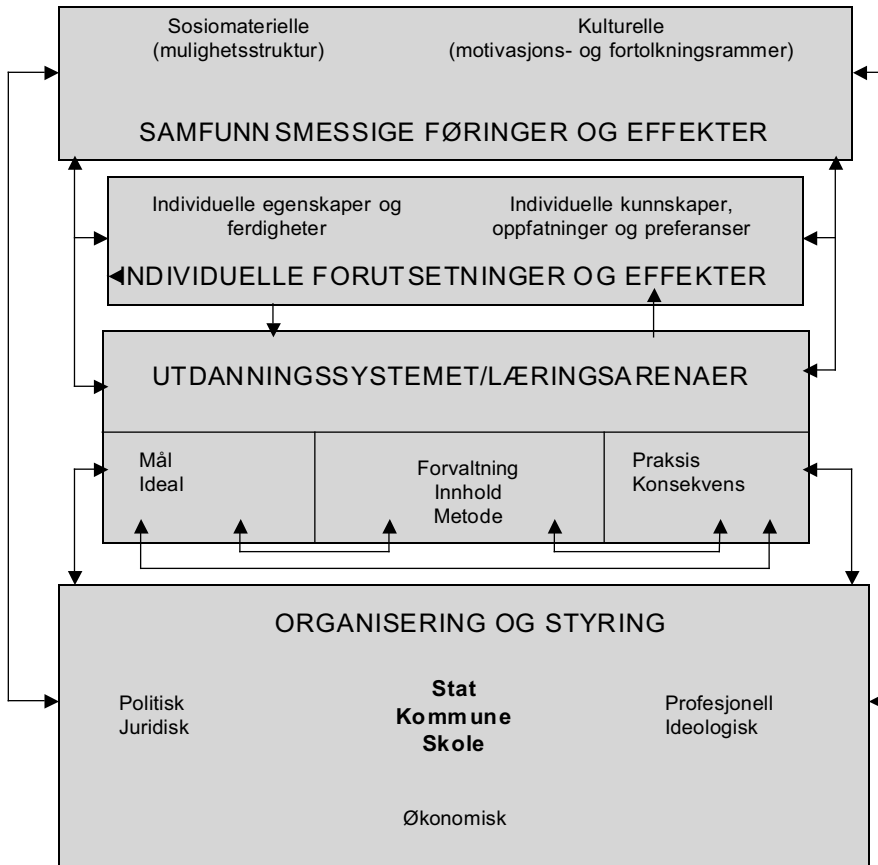
***Syftet med föreliggande forskningsprojekt är att undersöka rekryteringen till sjuksköterskeutbildningar av olika slag och vad detta innebär för verksamheten inom sjuksköterskeutbildningarna.** Detta menar vi är viktigt att känna till för att å ena sidan förstå rekryteringen till sjuksköterskeutbildning och å andra sidan att genomföra en sjuksköterskeutbildning som tar hänsyn till de studerandes förutsättningar och erfarenheter och å andra sidan av hänsyn till världens behov av sjuksköterskor.*

***Syftet är att fördjupa kunskaperna** om läsfärdigheten bland barn och ungdomar i Sverige. På internationell nivå har Sverige tidigare hävdad sig väl när det gäller läsning, men en djupare granskning visar samtidigt att skillnaderna inom landet och mellan elever är stora.*

Prosjektets problemforankring

Gjennom prosjektbeskrivelsen omtaler forskerne det problemområdet som skal studeres. Hvilke områder som velges ut og fokuseres i ulike studier, har gjerne sammenheng med forskerens teoretiske og metodologiske kompetanse, deres forskningsmessige og utdanningsmessige/samfunnsmessige interesser og deres ambisjoner om å bidra til så vel forskningsfeltets som utdanningsfeltets utvikling. Når en forsker for eksempel velger å studere ulikhet i skolen, kan det skyldes at forskeren tidligere har erfaring fra denne forskningstradisjonen, at dette er et forskningsfelt som framstår som spesielt interessant eller viktig for videre utforskning, eller at den sosiale ulikheten i skolen fortøner seg som et samfunnsmessig problem. Vi har sett nærmere på prosjektenes problemforankring ved å fokusere på prosjektenes analysenivå. I litteraturen skilles det i denne sammenheng ofte mellom mikro-, meso- og makronivå. Vi har tatt utgangspunkt i en figur (nedenfor) som vi tidligere har utviklet for studier av problemforankringen

i utdanningsvitenskapelige prosjekter¹¹⁵. Figuren beskriver ulike analysenivåer og perspektiver innenfor utdanningsfeltet.



Figur 10. Utdanning som kunnskapsområde

Figuren inndeler utdanning som forskningsområde i fire nivåer:

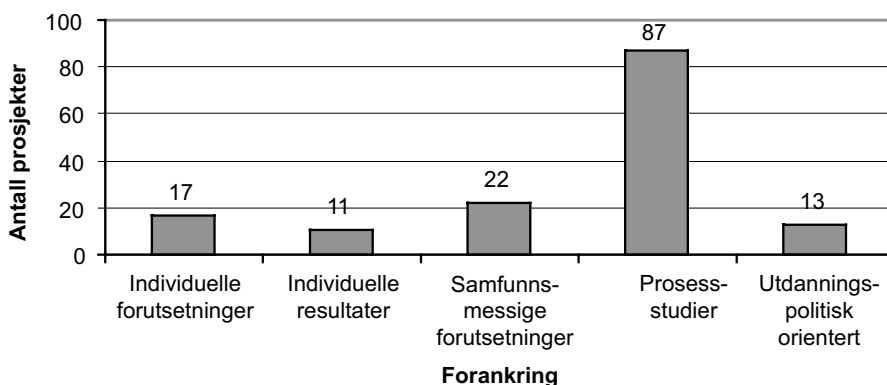
- Samfunnsmessige (sosiomaterielle og kulturelle) føringer og effekter
- Organisering og styring
- Individuelle forutsetninger og effekter
- Utdanningssystemet/læringsarenaen med mål og ideal (formuleringer), for-

¹¹⁵ Aasen, P. (1992). *Forskning som utdanningspolitikk. Skolöverstyrelsens forskningsbevilgning 1980–1990*. Stockholm: Skolverket. Aasen, P. (2000). *Statens skolverk som kunnskapsorganisasjon. Skolverkets forskningsstrategi 1993–99*. Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 5, nr. 2, s 81-106. Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2003). *Skolverkets nye forskningsprogram – studie av en implementeringsprosess 2001–2002*. Oslo: NIFU skriftserie nr. 8/2003.

valtning, innhold og metode (tilrettelegging) samt praksis og konsekvens (realisering).

Med disse nivåene som utgangspunkt har vi identifisert det enkelte prosjekts problemforankring til en av fem kategorier:

- individuelle forutsetninger
- individuelle resultater
- samfunnsmessige forutsetninger/effekter
- prosesstudier (mål/funksjoner, forvaltning metode, praksis/prosess eller produkt/resultat)
- utdanningspolitisk orientert (organisering, styring, administrasjon).



Figur 11. Prosjektenes problemforankring

Analysen viser at et flertall (87 stk) av prosjektene har en forankring i problemstillinger knyttet til prosesser. Videre fordeler prosjektsøknadene på kategorier som følger; samfunnsmessige forutsetninger (22), individuelle forutsetninger (17), utdanningspolitisk orientert (13) og individuelle resultater (11).

Som illustrasjon på prosesstudier gjengir vi noen sitateksempler fra prosjektsøknadene for å vise at problemstillinger som fokuserer på metode, praksis/prosess og produkt/resultat behandler svært så ulike forskningstemaer:

Forskningsprosjektet Den goda skolans beslutformer handlar om sätten att fatta beslut i skolan. Besluten vi syftar på handlar, enkelt uttryckt, om innehållet i elevernas lärande, om formerna för lärandet och om den allmänna arbetsmiljön. Den grundläggande fråga vi ställer är i vilken utsträckning sätten att fatta beslut i dessa gemensamma angelägenheter påverkar sådant som acceptans och legitimitet för skolans grundläggande demokratiska värden.

Vi ämnar utifrån ett receptionsteoretiskt perspektiv undersöka de skönlitterära texternas funktion i undervisningen dels utifrån texternas egna sätt att närma sig läsaren – textstrategierna – dels utifrån

studenternas sätt att l sa, deras l sartar. Av s rskilt interesse  r då att utröna studenternas förmåga att från textens "främmande" perspektiv uppfatta och analysera dessa textstrategier.

Det övergripande syftet är att studera relationen mellom pedagogik og teknikk, framf r allt ved introduksjonen av ny teknikk. F rv ntninger på teknikkens effekter kommer att st llas mot de tr g heter som genomförandet m ter og de resultat som oppnås.

Et eksempel på studier av samfunnsmessige forutsetninger/effekter, er et prosjekt som skal se nærmere på sosiale mønstre i rekrutteringen til gymnasieskolan. Som et eksempel på studier av individuelle forutsetninger, kan nevnes et prosjekt som fokuserer på betydningen av skriftlig fremstillingsevne hos elever for deres læring. Et eksempel på studier av individuelle resultater, er analyser av PISA-undersøkelsene relatert til svenske forhold.

Eksempler på utdanningspolitisk/organisering/styringsorienterte prosjekt er under illustrert med sitater hentet fra prosjekter under kategorien:

Det finns en lång historia inom svensk skolpolitik att särbehandla elever som inte passar in i det gängse mönstret i skolan. Utvecklingen är dock mångfacetterad. Segregerade l sningar har ibland avl sts av ett mer inkluderande arbetsätt.

Utvärdering, og dess begreppsliga kusiner oppf ljning og kvalitet,  r inbegrepet i institusjonelle omv ndlinger, som dels förändrar relationerna mellom aktörerna inom styringen av utbuddingen, dels f r ndrar l rarpfessionen og den profesjonelle sj lvoppfattningen....I dessa f r ndringsprosesser har utvärdering (inkl oppf ljning og kvalitet) fått en central roll med den ofta proklamerte avsikten att bidra till såväl utv ckling som styring av utbudding på nasjonell, regional og lokal nivå.

Læringsbegrepet

Læringsbegrepet står sentralt i beskrivelsen av satsningen på utdanningsvitenskap. Innenfor svensk pedagogisk forskning var studier av individuelle forutsetninger for læring det sentrale studieobjektet i den første etterkrigstiden da den psykologiske og læringsteoretiske tilnærminger dominerte faget. Senere synes begrepet   være mindre sentralt i beskrivelsen av pedagogisk forskning fram til det igjen blir revitalisert gjennom fenomenografiske og konstruktivistiske studier på 1980- og 90-tallet. Spesielt på 90-tallet vokste det fram en forskningstradisjon basert på kognitiv og sosiokulturell teori som fokuserte på begrepsutvikling, læringsstrategier, probleml sningsmetoder og kunnskap konstruert gjennom samhandling. Et interessant poeng i denne sammenheng kan være at da Skolverket utviklet sitt forskningsprogram på begynnelsen av 90-tallet, ble det understreket at forskningen skulle sette utdanningssystemet og skolen inn i en større, gjerne samfunnsmessig sammenheng. Utfordringer knyttet til barns læring ble knapt nevnt¹¹⁶. Da Skolverket ti år senere la fram en ny plan for forskningsprogrammet for perioden 2001–2003, var *lärandet* ett av tre

hovedområder¹¹⁷. Også UVK definerer læring som et kjerneområde innenfor satsningen. Som vi har sett, heter det i utlysningsteksten at komiteen vil støtte studier av læring innenfor ulike arenaer fra førskole til arbeidsliv. Vi har derfor også forsøkt å belyse prosjektene problemforankring nærmere ved å se på i hvilken grad prosjektets problemstilling eller prosjektbeskrivelsen mer generelt referer til begrepet læring.

I analysen av de innvilgede prosjektsøknadene har vi registrert hvorvidt begrepet læring er eksplisitt omtalt i søknaden eller ikke. Av de 151 prosjektene er det 99 som tar i bruk læringsbegrepet i sine søknader. Her må det imidlertid påpekes at også prosjekter som ikke eksplisitt anvender læringsbegrepet, kan belyse forhold knyttet til dette begrepet. Søknader som ikke har nevnt læringsbegrepet, er for eksempel et prosjekt som går nærmere inn på fusk og plagiat og normsystemene rundt dette i en utdanningssammenheng. Et annet eksempel er et prosjekt som tar for seg karaktersettingens funksjoner og effekter. Disse prosjektene tar imidlertid helt klart opp problemstillinger som er høyst relevante i studier av læring. De har også det til felles at de tar opp sider ved læring og læringsarbeid som er lite belyst gjennom forskning – elevvurdering gjennom karakterer (betyg).

Læringsbegrepet brukes på mange måter i søknadene fra å være en del av søknadens introduksjon for å plassere prosjektet i en forskningstradisjon, til å være prosjekts bærende tema i problemstillinger og teoretiske tilnærminger. Under følger noen sitateksempler som illustrerer hvordan begrepet er anvendt i noen av søknadene.

Fra søknadens områdeoversikt: Ur kombinationen av X persons og X persons (hovedsøker) perspektiv växte dialogseminariemetoden fram. I dag utgörs ämnets kärna av ett perspektiv på lärande och idéutveckling från en kunskapsteoretisk horisont.

Gjennomgående i prosjektets problemstillinger og metode: Projektet Det gränsöverskridande lärandets innehåll och organisering syftar till att beskriva och kritisk analysera det gränsöverskivande lärandets innehåll och organisering i några exempel på samtida svensk grundutbildning och forskarutbildning.

Beskrivelse av teoretisk plattform for prosjektet: En konsekvens av att sätta den lärande i centrum är att vi ser kunskaper om den lärandes utgångsläge som viktiga då undervisning planeras.... När det gäller lärande i skolan är litteraturen om elevers föreställningar om naturvetenskapliga företeelser före, under och efter undervisning omfattande.....

Begrepet anvendes i beskrivelse av problemfelt og syfte, samt definering av problemstillinger: Utbildning är en del av samhället. Högre yrkesutbildningar speglar t.ex. köns- och etnicitetsmönster på

¹¹⁶ Forskning 1993/94 – 1995-96. Fördjupad anslagsframställning. Stockholm: Skolverket 1992.

¹¹⁷ Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2003). *Skolverkets nye forskningsprogram – studie av en implementeringsprosess 2001–2002*. Oslo: NIFU skriftserie nr. 8/2003.

arbeidsmarknaden. Dessa mönster kan kännas igen i utbildningsorganisationen, men påverkar även olika aspekter av lärandeprocesser.

Forskningsprosjektenes utdanningspolitiske relevans

Et sentralt punkt i utformingen av en prosjektbeskrivelse består i å begrunne problemstillingen. Når det gjelder utdanningsvitenskap, kan slike begrunnelser dels være samfunnsmessige og knyttet til utdanning som studieobjekt, og dels kan de være forskningsmessige og knyttet til utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt. En utdanningsmessig eller samfunnsmessig begrunnelse referer i første rekke til at det er viktig for bestemte aktører, grupper, handlinger eller for forhold i utdanningssystemet eller i samfunnet som helhet at det blir gjennomført forskning med utgangspunkt i den aktuelle problemstillingen. Problemstillingen relateres med andre ord til den sosiale konteksten den inngår i, og det legges vekt på hvordan forskning basert på denne problemstillingen kan bidra til å belyse eller løse bestemte problemer eller dekke bestemte behov knyttet til utdanning eller samfunnet. På denne måten begrunnes problemstillingen ut fra sin relevans for konkrete eller praktiske forhold (se kapittel 4, praktisk relevans).

Vi har sett nærmere på eventuelle referanser til forskningens utdanningspolitiske relevans i prosjektbeskrivelsene. Vi har her anvendt en kvalitativ tilnærming der vi har søkt etter formuleringer som begrunner prosjektets betydning med henvisninger til samfunnsmessige endringer, reformagendaen og behov innenfor lærerutdanningen. Av de 151 prosjektene er det en tredjedel som mer generelt viser til samfunnsmessige endringer eller til den utdanningspolitiske reformagendaen og debatten. Et fåtall av disse prosjektene knytter an til konkrete forhold som Pisa-undersøkelsene, spesifikke reformer eller nye styringsdokumenter. De fleste prosjektene er generelle i relevansbeskrivelsene. Eksempler på dette er et prosjekt som går nærmere inn på marginaliserte grupper i den kunnskapsintensive økonomien, og et annet som skal bidra med et mer nyansert syn på læring i kunnskapssamfunnet. Et tredje prosjekt begrunner relevansen med den tiltagende styring av skolens innhold og at dette anses å få konsekvenser for profesjonaliseringen av lærerrollen. Et fjerde tar i flere delprosjekter for seg de samfunnsmessige forutsetninger og endringer i oppfatningen av kvalitet i undervisningen blant politikere, lærere og skoleledere, elever og foreldre. Det er også eksempler på prosjekter der kjønn og etnisitet relateres til endringer i utdanning og arbeidsliv, eller til endringer av diskurser om gruppene.

Relasjonen til lærerutdanning

Vi har sett at relativt få prosjekter har en organisatorisk tilknytning til en lærerutdanningsenhet. Samtidig har vi pekt på at kravet om en slik tilknytning er vanskelig å operasjonalisere da mange læresteder ikke har organisert sin

lærerutdanning gjennom slike faglige enheter. Eiendomsprinsippet er dessuten omstridt som grunnlag for fordeling av forskningsmidler og det synes ikke å være i overensstemmelse med Vetenskapsrådets policy om åpen konkurranse som virkemiddel for å fremme kvalitet i forskningen. Vi har sett at UVK med utgangspunkt i innholdsprinsippet og relevansprinsippet, har operert med en bred definisjon av satsningens studieobjekt og av formuleringen ”relevans for lærerutdanning og pedagogisk yrkesvirksomhet”.

Vi har derfor sett nærmere på prosjektets praktiske relevans ved å rette oppmerksomheten mot ulike forhold som synes å kunne si noe om prosjektets relasjon til lærerutdanning. Ved gjennomgangen av prosjektsøknadene har vi søkt å besvare følgende spørsmål:

- Hvilken tilknytning til lærerutdanningen har prosjektet?
- Hvor mange av prosjektmedarbeiderne har lærer/førskolelærerbakgrunn?
- Refereres det til lærerutdanning i søknaden?
- Har prosjektets tema og problemstilling relevans for lærerutdanningen, og på hvilken måte kommer i så fall det til uttrykk?

Prosjektenes relasjon til lærerutdanning kommer til uttrykk gjennom ulike tilknytningspunkter. Noen prosjekter gjennomføres, som vi har sett, av forskere ansatt ved en lærerutdanningsenhet. Andre studier omhandler en helt sentral problemstilling i lærerutdanningen og/eller involverer lærerstudenter i forskningsarbeidet (det være seg som assistenter eller informanter). Et flertall av prosjektene har sin tilknytning til lærerutdanningen ved at en eller flere forskere er knyttet til lærestedets lærerutdanning selv om det er få prosjekter med organisatorisk hovedtilknytning til lærerutdanningsenheter. Relativt ofte referer prosjektets tema, problemstillinger og formål til lærerutdanning.

Om lag en tredjedel av prosjektsøknadene oppgir at det er forskere, doktorander eller andre medarbeidere som selv har lærer/førskolelærerbakgrunn som er involvert i prosjektene. Relativt mange av disse har erfaringer fra arbeid i skolen på ulike nivåer. Flere av prosjektene oppgir å ha lærere som medarbeidere, særlig synes dette å gjelde prosjekter med en viss praksisnærhet.

I den grad det refereres til lærerutdanning i søknadene, er det enten som studieobjekt eller via de nevnte involverte medarbeidere med tilknytning til lærerutdanningsenhet. Det skal ikke underslås at det i en viss utstrekning kan det se ut til at det refereres til lærerutdanning i søknadene for å legitimere prosjektet. Dette kan være et strategisk grep i forhold til utlysningsteksternes som viser til utdanningsvitenskapelig relevans og lærerutdanningen. Et uttrykk for dette kan være at relevansen for lærerutdanning av og til formuleres i generelle vendinger.

Prosjektets teoritilknytning

Vi har også sett nærmere på den **forskningsmessige** begrunnelsen for prosjektet. En slik begrunnelse dreier seg om å vise hva slags vitenskapelig betydning prosjektet og problemstillingen har, eller hvordan forskning med utgangspunkt i prosjektets problemstilling kan bidra til å videreutvikle det aktuelle forskningsfeltet. Prosjektet relateres da til et større forskningsfelt og til utviklingen av dette feltet forstått som kunnskapsobjekt (se kapittel 4, vitenskapelig relevans). Sentralt i en slik analyse er å studere hvordan prosjektet plasserer seg i forhold til tidligere forskning og teoridannelse, hvordan det forholder seg til den oppsummerte kunnskapen som allerede foreligger på forskningsfeltet, og hvordan prosjektet kan frambringe ny og interessant innsikt og forståelse på dette feltet. Vi har sett nærmere på prosjektets forskningsmessige begrunnelse ved å rette oppmerksomheten mot prosjektets teoretiske forankring.

Vi har sett at prosjektene har fagtilknytning innenfor pedagogikk, andre samfunnsfag, humaniora og realfag. Innenfor samfunnsvitenskap vil man for eksempel igjen finne en rekke disipliner som er involvert i utdanningsforskning; psykologi, statsvitenskap, sosiologi, samfunnsøkonomi, sosialantropologi. Innenfor humaniora vil språkfag og historie være involvert osv. Det betyr at en rekke vitenskaper og fagdisipliner har utdanning som sitt studieobjekt. Vi kan med andre ord betrakte utdanningsvitenskap som et flerfaglig kunnskapsobjekt. Hver grunndisiplin vil ha særegne kjennetegn, men også innenfor disiplinene vil det være ulike faglige tradisjoner. De ulike forskningstradisjonene bestemmes av bestemte teoretiske begreper, resonnementer og perspektiver som preger den enkelte tradisjon. En teoretisk tradisjon innenfor utdanningsvitenskapene vil omfatte en samling av teorier om ulike forhold ved utdanning. Felles for teorier som inngår i en tradisjon, vil være noen prinsipielle forestillinger om aktører, strukturer og substansielle aspekter innenfor utdanningsfeltet.

Generelt kan vi på denne måten definere en rekke fagtradisjoner innenfor utdanningsvitenskapen. I prosjektsøknadene til UVK redegjøres det for prosjektets teoritilknytning(er). En kan da forvente at det gjøres rede for et sett eller et system av begreper og relasjoner som står i et gjensidig forhold til hverandre, og som sammenfatter og ordner forutsetninger, antakelser og kunnskap om utdanningsmessige fenomener. Et generelt inntrykk er at disse redegjørelsene må karakteriseres som lite presise. Denne observasjonen forklarer hvorfor prosjektenes forhold til teori ofte også er diffust kommentert i søknadsvurderingene (se kapittel 4). Dette innebærer at det ikke har vært helt uproblematisk å kategorisere prosjektene langs bestemte kategorier av teoretiske tradisjoner eller tilnærminger. I analysen har vi likevel forsøkt å gjøre det ved å anvende fire kategorier:

- Strukturalistiske/funksjonalistiske teorier
- Fortolkende teorier
- Konstruktivistiske teorier
- Konfliktteori

I tillegg kommer kategorien ikke registrert for de tilfeller der det ikke er oppgitt noen teoretisk tilnærming eller der beskrivelsen av teoriforankringen er så uklar at det har vært vanskelig å identifisere tilknytning til en tradisjon.

Strukturalistiske teorier er makroorienterte og relasjonsorienterte. De retter søkelyset mot større mønstre av relative stabile relasjoner. De enkelte elementene forstås ut fra deres posisjon i relasjon til andre elementer og i forhold til den samlede struktur som elementet inngår i. Teoritradisjonen rommer en rekke teoridannelser om ulike sosiale strukturer fra tekstelementer i lingvistikken og sosiale roller i sosialpsykologien og sosiologien til materielle elementer i marxistisk teori. **Funksjonalistiske teorier** fokuserer på konsekvensene av ulike samfunnsmessige forhold. Som strukturalistiske teorier er dermed også funksjonalistiske teorier makroorienterte og legger vekt på hvordan ulike deler av samfunnet er relatert til hverandre og til den samfunnsmessige helheten som de alle inngår i. Funksjonalistiske teorier fokuserer spesielt på positiv eller negativ (funksjonell eller dysfunksjonell) virkning av samfunnsforhold. Mens strukturalistiske teorier fokuserer på ulike trekk eller mønstre i sosiale relasjoner, er funksjonalistiske teorier opptatt av å belyse hvordan ulike handlingsmønstre, institusjoner og andre samfunnsmessige forhold bidrar til å opprettholde hverandre og samfunnet som helhet.

Følgende sitater fra to prosjektsøknader kan illustrere en teoretisk orientering som vi har definert som strukturalistisk/funksjonalistisk:

Projektet skall ge ökad kunskap om samspelet mellan professionell utveckling och yrkesutövning, statlig och samhällelig kontroll och organisationers ledning och det skall bidra till kunskap om styrning av professionell verksamhet mer generell.

I detta projekt avser vi att i de tre delstudierna uppmärksamma såväl debatten och retoriken kring utbildning och ny teknik som praktiker i utbildningssammanhang där ny teknik introduceras. Studiet av ny teknik kan inte begränsas till enstaka användningssituationer, dessa måste betraktas i relation till de processer och krafter som lett fram till att ny teknik tas till användning i en specifik situation.

Fortolkende teorier retter søkelyset mot handlingene til de enkelte aktørene i samfunnet. Handling og samhandling kan være rasjonell eller irrasjonell, og den kan være uttrykk for ulike rasjonaliteter avhengig av aktørenes intensjon og den mening handlingen og samhandlingen har for aktørene selv i den spesielle situasjonen eller konteksten som handlingen/samhandlingen inngår i. Forskerens

oppgave er å forstå eller fortolke denne subjektive meningen bak den enkelte handling, sett i lys av handlingens/samhandlingens kontekst. Samfunnsforhold forstås ut fra meningen som knyttes til de enkelte aktørenes handlinger og deres samhandling med andre aktører i ulike kontekster. Organisasjoner, institusjoner og andre samfunnsmessige forhold betraktes som et resultat av intendert og meningsfylt handling og samhandling.

Følgende to eksempler fra to prosjektsøknader viser til teoriorientering som vi kategoriserer som fortolkende:

Genom att kartlägga hur lärare och blivande lärare ser på sin roll i detta avseende, och hur medvetna de är om den, vinner man nya kunskaper om de processer och personer som är involverade i elevens utvecklande av en god skriftspråklig förmåga.

Projektet består av en kvalitativ undersökning där lärare i idrott och hälsa intervjuas, med syfte att försöka beskriva lärarens uppfattningar om sitt uppdrag, samt genom videoregistrerade observationer, relatera detta till det faktiska genomförandet.

Den **konstruktivistiske teoritradisjonen** omfatter også fortolkende teorier, men utgangspunktet er her erkjennelsen av at mennesket gjennom erfaring skaper mening og etablerer virkelighetsforståelse og at kunnskap er konstruert og ikke kan eksistere uavhengig av det subjekt som søker den. Fokus flyttes nå fra aktører og samhandling i retning av de begreper som strukturer, aktører og relasjoner forstås gjennom. Oppmerksomheten flyttes fra analyser av hvordan individer og grupper forstår verden og seg selv i retning av diskursive konstruksjoner som midler til å konstituere verden, og i retning av den sosio-lingvistiske prosessen hvor disse konstruksjonene selv er konstruert. Språket og diskursanalytiske tilnærminger blir dermed viktig for konstruktivistisk teori. Innenfor samfunnsvitenskap vokste denne tradisjonen for alvor fram på 1990-tallet, og omtales ofte som den kommunikative og språklige vendingen i forskningen.

Følgende sitat er hentet fra prosjekter som vi har definert som konstruktivistisk orientert:

Den teoretiska ramen utgår från antaganden om att människor har behov av interaktion och social gemenskap för att kunna orientera sig i tillvaron, för att förstå och behärska den och för att skapa mening i sin vardag. Den bygger på att människan både individuellt och som medlem av en grupp ordnar sin värld och gör den begriplig.

Det teoretiska perspektivet kan i enlighet med det diskursanalytiska angrepsättet sägas vara socialkonstruktionistisk, dock behäftat med en viss eklekticism genom att sociologiska teorier kring senmodernitet också kommer att konfronteras med empirin.

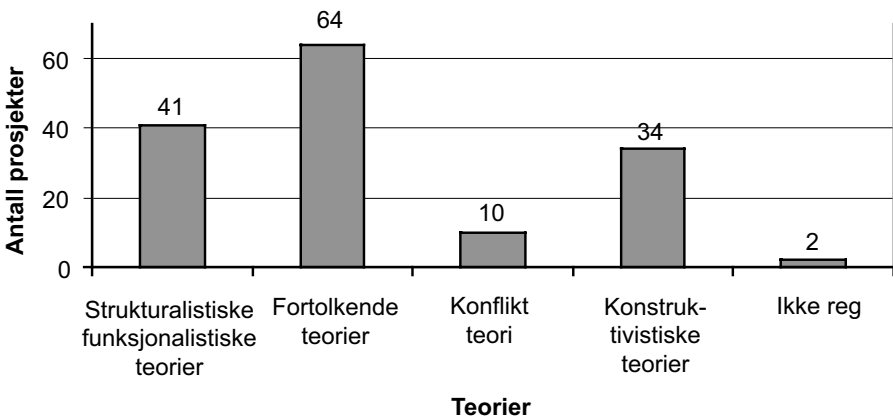
Konfliktteorier fokuserer på motsetninger og forandringer i samfunnet. Teoritradisjonen forutsetter at samfunnslivet preges av grunnleggende motsetnings-

forhold. Disse motsetningsforholdene innebærer at tvang og maktutøvelse er viktigere enn konsensus som grunnlag for sosial orden. Konfliktene betraktes også som drivkraften for sosiale endringsprosesser. Den konfliktteoretiske tradisjonen er først og fremst opptatt av motsetninger mellom kollektive aktører. Konfliktteorier er i hovedsak makroorientert. Vekten på sosiale konflikter står i motsetning til den funksjonalistiske tradisjonens betoning av sosial integrasjon og konsensus. Understreking av konflikt som forutsetning for drivkraften bak sosial endring står i kontrast til den strukturalistiske tradisjonens fokusering på de stabile trekkene ved sosiale strukturer.

Følgende tekstutdrag er hentet fra prosjekter som vi har definert som konfliktteoretisk orientert:

Utgangspunktet for forskningsprosjektet är att föreställningar i lärarutbildningen relaterade till klass, kön och etnicitet speglar många olika, ofta motsägesfulla föreställningar som finns också utanför högskolorna....Spänningsförhållandet mellan den normativa policynivån och "vardagspraktikens" komplexa tolkningsprocesser kommer också att belysas.

Tillsammans ger dessa olika kontexter en uppsättning viktiga variationer som ter sig båda nödvändiga och relevanta för en kritisk och komparativ fallstudie av utbildningsförändring.



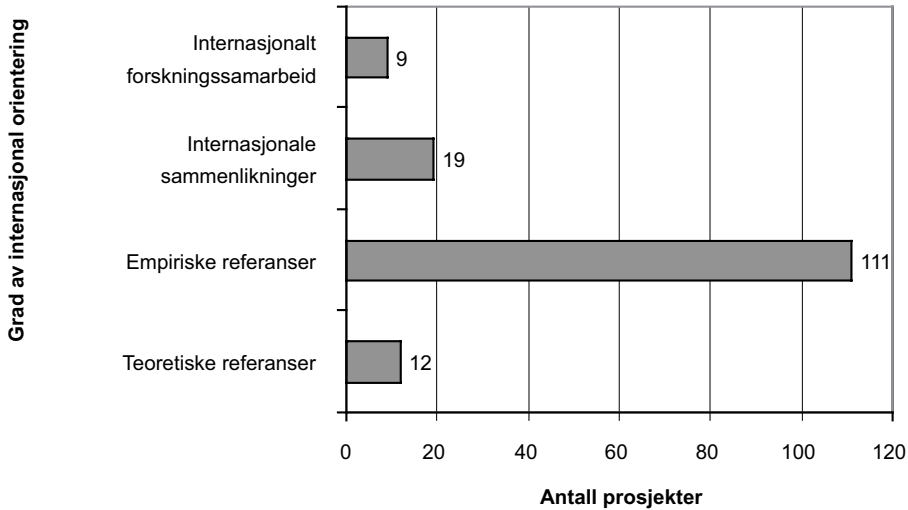
Figur 12. Prosjektenes teoritilknytning

Hele 64 prosjekter benytter seg av fortolkende teorier i sine tilnæringer. Den nest største gruppen har en struktur/funksjonalistisk teoretisk tilnærming, mens 34 prosjekter har en konstruktivistisk tilnærming. 10 prosjekter er konfliktorienterte i sin teoretiske tilnærming.

Prosjektets internasjonale orientering

Ved gjennomgangen av prosjektsøknadene har vi sett nærmere på hvordan prosjektene forholder seg til den internasjonale forskningsverden. I analysen av den

internasjonale dimensjonen i prosjektene har vi anvendt fire kategorier. Vi har registrert *teoretiske referanser*, *empiriske referanser*, *internasjonale sammenlikninger* og *internasjonalt forskningssamarbeid*.



Figur 13. Prosjektene internasjonale orientering

Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, men bygger tvert i mot på hverandre. Teoretiske referanser indikerer på denne måten den svakeste form for kontakt med den internasjonale forskningsverden. 12 prosjekter oppgir kun slike teoretiske referanser. Prosjekter med empiriske referanser vil (som regel) også ha teoretiske referanser og representerer en sterkere grad av internasjonalisering. Over to tredjedeler (111) av prosjektene har empiriske og teoretiske referanser. Koblingen til internasjonal empiri og teori kan indikere teoribyggende forskning som komplimenterer og ajourfører tidligere forskning eller som har ambisjon om å bidra til teoretisk fornyelse. Som regel dreier det seg imidlertid om henvisninger til empiriske enkeltfunn i andre land som et mer løst referansemateriale for en tilsvarende undersøkelse i Sverige.

De 19 av prosjektene som er kategorisert under internasjonale sammenlikninger har både teoretiske referanser og empiriske referanser og forskningsdesign for internasjonale sammenlikninger, dvs. at samme studie skal gjennomføres i flere land med henblikk på komparative analyser. Ni av prosjektene er kategorisert under internasjonalt forskningssamarbeid. Det betyr at forskningsprosjektet henter data eller materiale fra flere land og at forskere fra flere land samarbeider om gjennomføringen av prosjektet. Et eksempel på et prosjekt som på denne måten rangeres i gruppen for høyeste grad av internasjonalisering, er et prosjekt

som inngår i et komparativt EU - prosjekt (syv land) om leseinnlæring og lesevaner/dysleksi. Prosjektet tilfresstiller med andre ord kravene om teoretiske og empiriske internasjonale referanser, innhenting av empirisk materiale fra flere land og internasjonalt forskningssamarbeid.

Noen hovedtendenser

Ved å ta utgangspunkt i de hyppigst registrerte kategoriene, kan vi få et bilde av hovedtendensene i prosjektporteføljen. UVKs satsning på utdanningsvitenskap får da følgende strukturelle og substansielle kjennetegn:

UVK hovedsøkeren er en mann som er mellom femti og seksti år gammel. Han har tilhørighet ved Linköpings eller Göteborgs universitet og har pedagogikk som disputasjonsfag. Prosjektet er av 3 års varighet, og har fått mellom 2 til 4 millioner svenske kroner i bevilgning fra UVK. Prosjektet involverer 3 prosjektmedarbeidere. Det er 1 doktorand knyttet til prosjektet. Prosjektet involverer medarbeidere fra flere fagområder som arbeider med ulike delprosjekter. Prosjektet er således flerfaglige. Når det gjelder prosjektets hovedtilknytning til ulike fagområder, er det mest sannsynlig at det er knyttet til faget pedagogikk da 40 prosent av prosjektene har en slik tilknytning. Øvrige prosjekter er fordelt på 5 andre fagområder, de fleste med tilknytning til andre samfunnsfag. Det er sannsynlig at prosjektet gjennomføres som et nettverkssamarbeid mellom flere læresteder, men over en tredjedel av prosjektene gjennomføres kun ved ett lærested. Prosjektet er tilknyttet et universitet og dersom det er tilknyttet en enhet for lærerutdanning, er denne også ved et universitet.

Prosjektene studieobjekt er innenfor kategorien *forskning om lærende, kunnskapsbygging og kunnskapstradisjoner innen skolevesen, høyere utdanning og folkbildning*. Prosjektet skal anvende flere ulike metoder for å belyse problemfeltet, men legger ikke opp til metodetriangulering da det består av flere delprosjekter som benytter ulike metoder. Prosjektet vil i hovedsak anvende kvalitative metoder. Prosjektet har som formål å bringe ny forståelse av et saksforhold eller fenomen eller å bringe til torgs forklaringer. Dersom det siste er ambisjonen, søkes det ikke etter årsaksforklaringer. Prosjektet er opptatt av å studere prosesser innenfor utdanningssystemet knyttet til læring. Som oftest er prosjektet knyttet til en fortolkende teoretisk tradisjon. Prosjektet er internasjonalt orientert gjennom både teoretiske og empiriske referanser.

Kjennetegn ved prosjekter tilknyttet lærerutdanningsenheter

Vi har tidligere sett at 34 av de 151 prosjektene er tilknyttet en lærerutdanningsenhet ved universitet eller høyskole. Vi har imidlertid også sett at lærer-

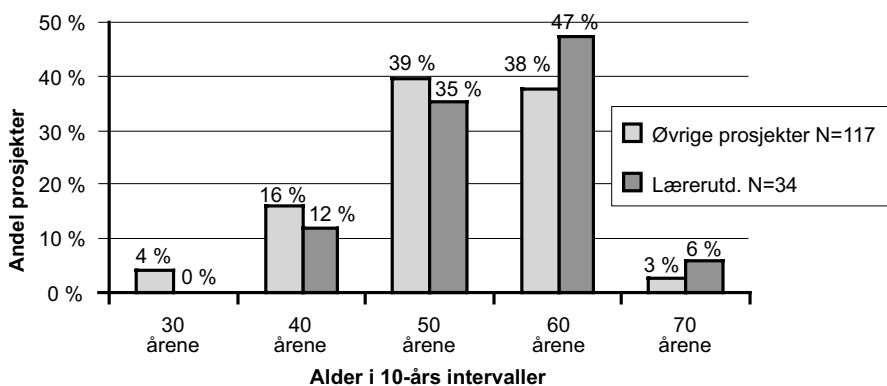
utdanningen ved lærestedene organiseres på ulike måter. Ved mange læresteder finnes det ingen egen faglig organisatorisk enhet for lærerutdanning. Med referanse til diskusjonen rundt eiendomsprinsippet, har vi likevel sett litt nærmere på hva som kjennetegner prosjekter som oppgir å ha tilhørighet til en lærerutdanningsenhet, og om disse prosjektene skiller seg fra prosjekter med annen organisatorisk forankring ved universitet eller høyskole.

En slik analyse viser at vi stort sett finner de samme kjennetegn ved prosjekter som er organisert til en lærerutdanningsenhet som ved øvrige prosjekter. Imidlertid skiller gruppen av prosjekter med tilknytning til en lærerutdanningsenhet seg ut i noen henseender¹¹⁸.

Hovedsøkers alder, kjønn, disputasjonsfag, stillingskategori og lærerstedstilhørighet

I prosjektene med tilhørighet ved en lærerutdanningsenhet er hovedsøkerne generelt eldre enn i den øvrige gruppen. Ingen av hovedsøkerne er i trettiårene og kun 12 prosent er i førtiårene. Over halvparten av de 34 hovedsøkerne fra lærerutdanningsenheter er i sekstiårene eller eldre.

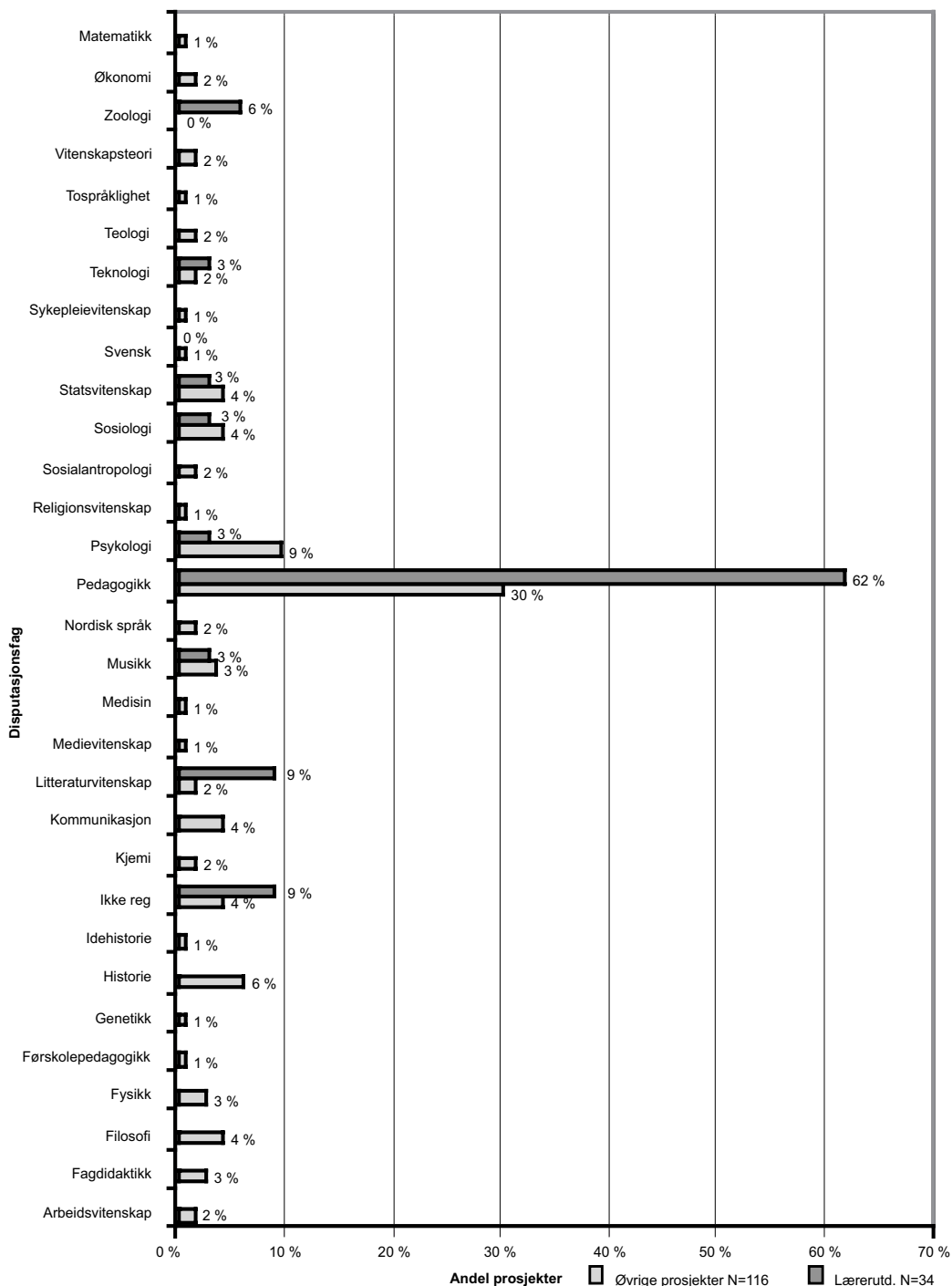
Sammenholder vi forholdet mellom andelene kvinnelige og mannlige hovedsøkere i de to gruppene, viser det seg at hovedsøkere med tilknytning til en lærerutdanningsenhet er jevnt fordelt over kjønn (50/50 pst). I den øvrige gruppen er 59 prosent av hovedsøkerne menn.



Figur 14. Hovedsøkers alder sammenholdt

¹¹⁸ Vi vil gjøre oppmerksom på at de to gruppene som er sammenholdt her i tekst og i diagram har ulike N og at det er viktig å være oppmerksom på de metodiske svakhetene som ligger i det å sammenlikne prosentandeler mellom grupper med ulike N (her 117 og 34).

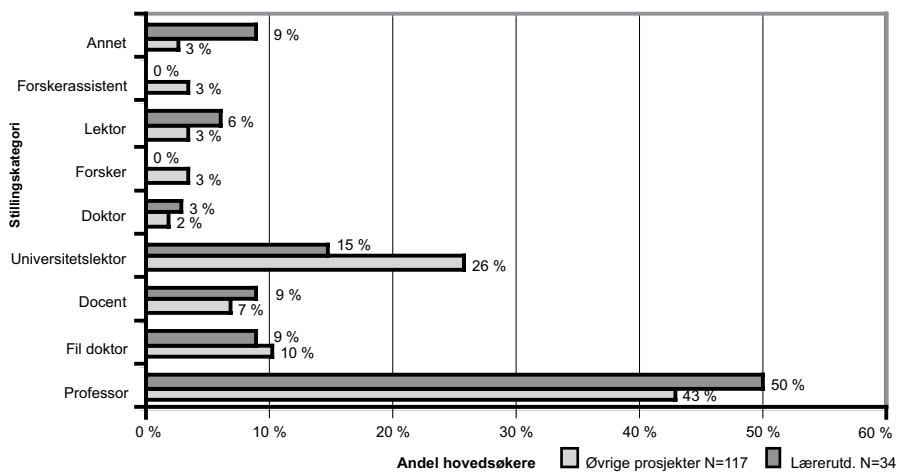
UTDANNINGSVITENSKAP SOM FORSKNINGSOMRÅDE



Figur 15. Hovedsøkers disputasjonsfag sammenholdt

Når vi ser nærmere på hovedsøkers disputasjonsfag, viser det seg at prosjektene med tilknytning til en lærerutdanningsenhet fordeler seg over langt færre fagretninger enn i den øvrige gruppen. Vi har tidligere sett at hovedsøkers disputasjonsfag fordeler seg på om lag 30 fag/disipliner. Hovedsøkerne for prosjekter med tilknytning til en lærerutdanningsenhet, har disputert innenfor ni ulike fag. Ikke overraskende er pedagogikkfaget sterkt representert. Hovedsøker for hele 62 prosent av de 34 prosjektene med tilhørighet til en lærerutdanningsenhet har doktorgrad i pedagogikk. Tilsvarende har 30 prosent av hovedsøkerne i den øvrige gruppen av prosjekter pedagogikk som disputasjonsfag.

Med de reservasjoner vi tidligere har beskrevet når det gjelder kategorisering av hovedsøkers stillingskategori, finner vi at hovedsøkere med tilknytning til en lærerutdanningsenhet i større grad oppgir *professor* som stilling sammenliknet med hovedsøkere i de øvrige prosjektene. Dette kan til en viss grad ha sammenheng med hovedsøkernes nevnte høyere alder.



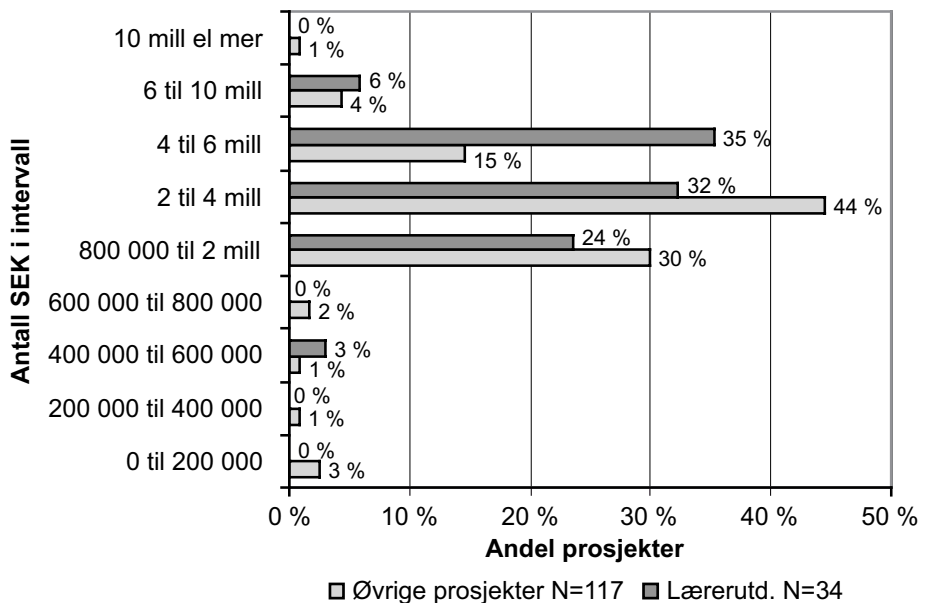
Figur 16. Hovedsøkers stillingskategori sammenholdt

Når det gjelder hovedsøkers tilhørighet til lærersted, ser vi også et noe annet bilde enn det vi tidligere tegnet for prosjektporteføljen samlet. De 34 hovedsøkerne i gruppen med prosjekter fra en lærerutdanningsenhet har tilhørighet ved halvparten av lærerstedene som er representert blant UVKs bevilgede prosjekter totalt (13 av 25). Högskolan för lärarutbildning i Stockholm og Universitetet i Uppsala organiserer henholdsvis 10 og seks av de 34 prosjektene som oppgir at de er knyttet til en lærerutdanningsenhet. Som tidligere nevnt har lærerstedene i dag stor frihet når det gjelder organiseringen av lærerutdanningen, noe som forklarer hvorfor vi ikke finner en slik tilknytning til en egen lærerutdanningsenhet for prosjekter knyttet

til Universitetet i Linköping og Universitetet i Göteborg, som er de læresteder som dominerer når det gjelder antall prosjekter som er finansiert av UVK.

Prosjektene økonomi, antall medarbeidere, studieobjekt, fagområde og formål

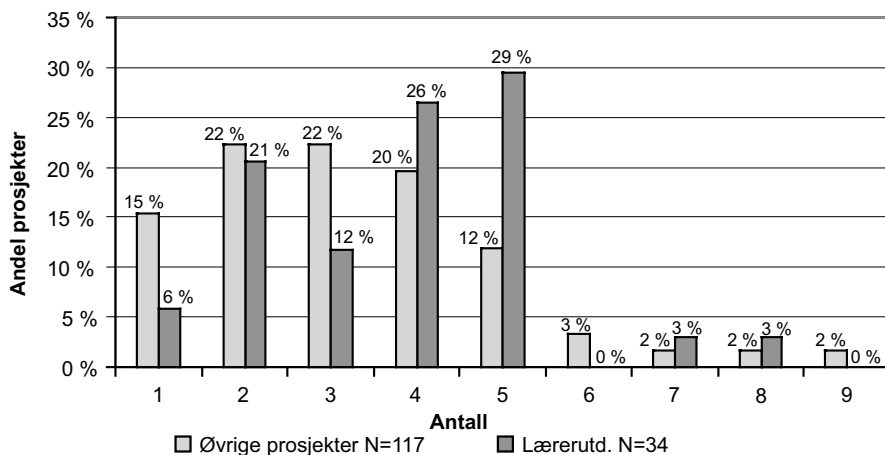
I hovedtrekk sammenfaller resultatene for de to gruppene når det gjelder størrelsen på bevilgningen til prosjektene. Det er imidlertid relativt sett flere prosjekter med tilknytning til en lærerutdanningsenhet som mottar fra fire til seks millioner SEK enn i gruppen av øvrige prosjektene. Relativt sett får prosjekter tilknyttet en lærerutdanningsenhet færre store og mindre bevilgninger.



Figur 17. Prosjektmidler fordelt sammenholdt

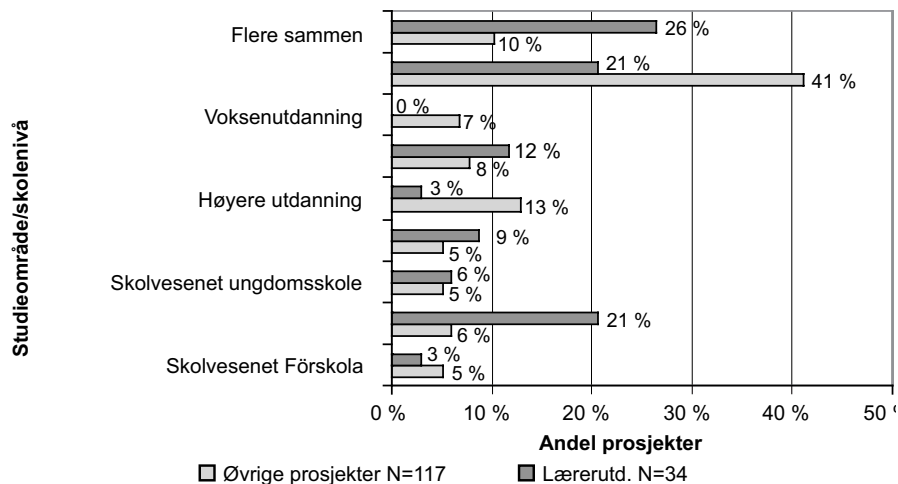
Retter vi i neste omgang blikket mot antall medarbeidere, viser det seg at prosjekter med tilknytning til lærerutdanningsenhet har en markant større andel prosjekter med fire og fem medarbeidere. Et prosjekt som er organisert til lærerutdanningsenheter, involverer med andre ord oftere flere personer enn gruppen prosjekter med annen organisatorisk tilknytning.

Når det gjelder doktorander, ser vi at det i begge grupper er flest prosjekter med én til to doktorander. Prosjekter med lærerutdanningsenhet har ikke oppgitt noen prosjekter med flere enn tre doktorander. Blant de øvrige prosjektene er det med andre ord flere prosjekter med mange doktorander involvert. I begge grupper er det 38 prosent av prosjektene som ikke oppgir å ha doktorander tilknyttet prosjektene.



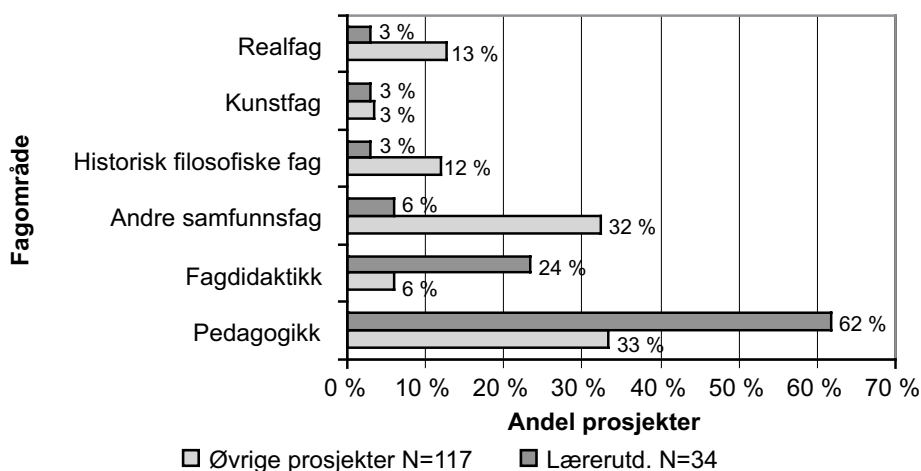
Figur 18. Antall medarbeidere sammenholdt

Ser man nærmere på hvilke studieobjekt, forstått som skolenivå eller utdanningsområde som prosjektene er orientert mot, skiller også de to gruppene seg fra hverandre på noen punkter. Gruppen med tilknytning til lærerutdanningsenheter har relativt sett et markert større andel prosjekter innenfor kategoriene *flere sammen*, *lærerutdanning*, *skolevesenet gymnas* og *skolevesenet grunnskole*. Prosjektene synes med andre ord i større grad å fokusere på problemstillinger knyttet til skolevesenet, mens de i mindre grad er opptatt av generelle problemstillinger, høyere utdanning, voksenutdanning og førskolen.



Figur 19. Prosjektene studieobjekt sammenholdt

Ikke uventet er andelen prosjekter med tilhørighet til lærerutdanningsenheter betydelig høyere enn blant de øvrige prosjektene når det gjelder tilknytning til fagområdene pedagogikk og fagdidaktikk. Samtidig ser vi at andel prosjekter med tilknytning til realfag, humaniora og ikke minst andre samfunnsfag, er betydelig større i gruppen av prosjekter der lærerutdanningsenhet ikke danner den organisatoriske rammen for prosjektene.



Figur 20. Prosjektenes fagområder sammenholdt

Sammenfatning

Gjennomgangen av kjennetegn ved prosjekter med tilknytning til lærerutdanningsenheter sammenholdt med de øvrige prosjektene, viser i store trekk en sammenfallede profil. Vi har imidlertid funnet noen mindre ulikheter mellom gruppene. Flere av disse er ikke overraskende og er mer uttrykk for at enkelte kjennetegn følger naturlig av utdanningsområdet. Vi har pekt på følgende kjennetegn der prosjekter organisert til en lærerutdanningsenhet skiller seg ut:

- Hovedsøkerne er noe eldre enn øvrige hovedsøkere.
- Andel av hovedsøkere med professor som stillingskategori er høyere enn for prosjektene for øvrig.
- Prosjektene med tilknytning til lærerutdanningsenhet sprer seg utover om lag halvparten av det totale antall læresteder som mottar støtte fra UVK.
- Prosjekter med tilknytning til en lærerutdanningsenhet har færre store og mindre prosjekter målt i størrelsen på bevilgningen sammenlignet med gruppen for øvrig.
- Prosjekter med tilknytning til lærerutdanningsenheter har flere medarbeidere enn prosjektene for øvrig.

- Prosjektene retter i større grad oppmerksomheten mot grunnopplæring og lærerutdanning.
- Prosjekter med tilhørighet i lærerutdanningsenheter har i mye større grad tilknytning til fagene pedagogikk og fagdidaktikk.

Prosjekter med tilknytning til lærerutdanningsenhetene ledes av etablerte, eldre forskere fra anerkjente lærerutdanningsinstitusjoner. Hovedsøkerne er inkluderende i den forstand at de trekker relativt sett mange medarbeidere inn i prosjektene. Fagtilknytning og studieobjekt er knyttet til områder som tradisjonelt har stått sterkt innenfor lærerutdanningen. Den bredde vi har registret i den utdanningsvitenskapelige forskningens studieobjekt og kunnskapsobjekt når vi ser på UVKs prosjektportefølje samlet, synes derfor først og fremst å være et resultat av prosjekter med annen organisatorisk tilhørighet, ledet av (noe) yngre forskere med annen fagbakgrunn.

UVKs forskerskoler

I kapittel 5 så vi nærmere på forskningsprosjekter som er finansiert av UVK. I dette kapitlet tar vi for oss forskerskoler som har mottatt midler gjennom Vetenskapsrådets satsning på utdanningsvitenskap. Ved siden av prosjektbidrag er bidrag til forskerskoler det mest sentrale virkemiddelet som UVK anvender.

Utlysninger, søknader og bevilgninger

Utlysningene i bidragsåret 2001 oppfordret særskilt til å etablere nasjonale forskerskoler med didaktisk innretning innenfor språk og humaniora, samfunnsvitenskap og profesjonsdidaktikk. I senere utlysninger har UVK åpnet spesielt for søknader om nasjonale, flervitenskaplige forskerskoler med utdanningsvitenskapelig innretning. Forskerskolen skal omfatte flere samvirkende læresteder hvorav minst en høyskole med lærerutdanning bør inngå. Forskerskolen skal ha en formalisert organisasjon med et definert ansvar for blant annet tilrettelegging og gjennomføring av kurs og veiledning. Forskerskolen skal tilby en integrert doktorgradsutdanning knyttet til et avgrenset, veldefinert tema eller forskningsprogram. De samarbeidende institusjonene skal tilby doktorandene et forskningsmiljø. Antall doktorander som finansieres over UVK bør ikke overstige fem. Det kan søkes om opp til to mill SEK per år i høyst fire år¹¹⁹. Det kan også søkes om planleggingsbidrag til forskerskoler.

De nasjonale forskerskolene skal i følge UVK være noder i nasjonale nettverk for forskning innenfor sitt respektive område. De skal bidra til at doktorander som arbeider med ”smale” avhandlinger, inngår i større faglige fellesskap enn det som kan tilbys ved eget institutt og etablere nettverk mellom forskere/veiledere ved ulike læresteder¹²⁰.

¹¹⁹ Utlysningstekster og retningslinjer for behandling av søknader 2001–2004.

¹²⁰ Ett forskningsområde under oppbyggnad. Vetenskapsrådets propositionsunderlag 2005–2008. Utbildningsvetenskapliga kommittén 2003, s. 27.

Vi har registrert følgende antall søknader respektive bevilgede bidrag til forskerskoler:

Tabell 5.

Bidragsår	Antall søknader	Antall innvilgede planleggingsbidrag	Antall innvilgede forskerskoler
2001	9	2	3
2002	4	1	1
2003	7	1	1
2004	12	1	2
2005	8	0	2
Totalt	40	5	9

Det er søkt om og bevilget midler både til opprettelsen av nye forskerskoler og tilleggsfinansiering av eksisterende forskerskoler. I alt ni søknader om bidrag til forskerskoler er innvilget. Tre av søknadene dreier seg imidlertid om videreføring av forskerskoler som UVK tidligere har innvilget. UVK har med andre ord bidratt til opprettelsen av eller deltatt med supplerende finansiering av seks nasjonale forskerskoler (se tabellen nedenfor).

Totalt er det bevilget ca 55 mill SEK til forskerskolene. Til dette kommer ca 1,6 mill SEK i planleggingsbidrag. Alle de fem søkerne som har fått planleggingsbidrag, har senere én eller flere ganger søkt om finansiering av forskerskolen. To av søknadene er innvilget.

I alle de innvilgede søknadene om midler til forskerskoler argumenteres det for satsningens praktiske relevans, dvs dens betydning i forhold til myndighetenes, skolens, arbeidslivets, og/eller samfunnets behov. De fleste referer også til behovet for å styrke lærerutdanningen på angjeldende område. Samlet sett er UVKs satsning på forskerskoler konsentrert om kunnskapsdanning, læring og fagdidaktikk.

Forskerskolen innenfor utdanningshistorie skiller seg tematisk ut i den forstand at den gjennom å fokusere på utdanningens sosialhistorie i moderne tid, setter skolen inn i en bredere samfunnsmessig sammenheng.

Tabell 6.

Tittel	Hoved-ansvarlig	Lærested (vertsinstitusjon)	Bidragsperiode
Vuxnas lærande	Professor Staffan Larsson	Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet (i samarbeid med Göteborgs universitet og Mälardalen högskola).	2001–2003, videreført 2004–2005
Estetiske læreprosesser: Gestaltungskunnskap –didaktikk	Professor Staffan Selander	Institutionen för Undervisningsprosesser, kommunikation og lærande, Lärarhögskolan i Stockholm (i samarbeid med Danshögskolan, Interaktiva Institutet, Konstfack, Dramatiska Institutet, Idrotthögskolan, Kungl. Musikhögskolan og Stockholm universitet).	2001–2003, videreført 2004–2005
Matematikk med ämnesdidaktisk inriktning	Professor Hans Wallin	Matematiska institutionen, Umeå universitet, senere overført til Matematikcentrum, Lunds universitet. (i samarbeid med Högskolan i Kristianstad, Göteborgs universitet, Linköpings universitet, Mälardalen högskola, Stockholms universitet, KTH, Uppsala universitet, Umeå universitet, Luleå tekniska universitet).	2001–2003 videreført 2004–2005
Svenska med didaktisk inriktning	Professor Jan Einarrsson	Institutionen för humaniora, Växjö universitet (i samarbeid med Umeå universitet, Högskolan i Gävle, Uppsala universitet, Stockholms universitet, Linköpings universitet, Göteborgs universitet, Högskolan i Kalmar, Högskolan i Halmstad, Högskolan i Kristianstad, Lunds universitet, Malmö högskola).	2002–2004 Søknad om videreføring avslått
Advanced Programme in Reflective Practice	Professor Bo Göranson	Institutionen för industriell økonomi og organisasjon, Kungl Tekniska Högskolan (i samarbeid med forskere fra Kungl Musikhögskolan, Universitetet i Bergen og Mälardalens högskola).	2003–2004 Søknad om videreføring avslått
Utbildningshistoria	Professor Donald Broady	Institutionen för lärarutbildning Uppsala universitet (i samarbeid med Uppsala universitet, Högskolan i Dalarna, Örebro universitet).	2005–2007

Blant de avslåtte søknadene er det noen forskere som har søkt flere ganger.

Gjennom årene har et 20-talls søknader om bidrag til forskerskoler fått avslag. Det dreier seg om forskerskoler innenfor områdene:

- Matematikk- og naturfagsdidaktikk
- Fremmedspråkdidaktikk
- Praktisk-estetiske fags didaktikk
- Historie- og samfunnsfagsdidaktikk
- Fagopplæring
- Lærerutdanning
- Barns læring
- Studier av høyere utdanning

Vi registrerer ellers at mens vel 40 prosent av det totale antall innvilgede prosjekter har kvinnelig hovedsøker, har ingen av de innvilgede forskerskolene kvinnelig hovedsøker. Fire søknader som har fått avslag har kvinnelige hovedsøkere. Hovedsøkerne for innvilgede søknader om forskerskoler var i aldersgruppen 54

til 65 år med en gjennomsnittsalder på 62 år¹²¹. Hovedsøkerne for de 6 forskerskolene har doktorgrad innenfor det teknologiske fagområdet (1), matematikk (1), nordistikk (1) og pedagogikk (3).

Karakteristiske trekk ved forskerskolene

Begrepet forskerskole slik det her anvendes, er av ny dato. I samsvar med regjeringens forslag i den forskningspolitiske proposisjonen *Forskning og fornyelse*, ble det i 2001 bevilget særskilte midler til å etablere 16 nasjonale forskerskoler¹²². Innenfor området utdanningsvitenskap ble det opprettet to nasjonale forskerskoler: *Pedagogisk arbeid* (Umeå universitet) og *Naturvitenskapernas och teknikens didaktik* (Linköpings universitet). Det var flere grunner til at myndighetene tok et slikt grep om forskerutdanningen:

- For få doktorander tok eksamen
- Forskerutdanningen tok for lang tid
- Utdanningen var for smal
- Utdanningen svarte ikke i tilstrekkelig grad til arbeidsmarkedets behov

Gjennom etableringen av nasjonale forskerskoler ønsket myndighetene å fremme institusjonelt samarbeid for å forbedre forskerutdanningen blant annet på disse punktene. Nasjonale forskerskoler i Sverige fikk følgende kjennetegn¹²³:

- En tydelig og identifiserbar organisatorisk ramme med eksplisitt oppgave å drive forskerutdanning, med egen ledelse og med ansvarlig studierektor
- Forsterket og skreddersydd veiledning ut fra doktorandens behov, ofte er det flere enn en veileder per doktorand.
- Flere fagområder og læresteder samarbeider om kurs, seminarer og møteplasser for doktorander og veiledere (vertsinstitusjon og partnerinstitusjoner)
- Tilgang til nasjonale så vel som internasjonale faglige nettverk
- Tverr- eller flervitenskapelig tilnærming
- Felles, samlende faglig fokusering eller profil
- Et systematisk kurstilbud som sikrer faglig bredde så vel som fordypning
- Samlet periodisk opptak av studentkull
- Forskerskolen finansierer doktorandenes utdanning

¹²¹ Alder første bidragsår.

¹²² Prop. 2000/01:3

¹²³ Högskoleverket (2000). Forskarskolor ett regeringsuppdrag. Högskoleverkets rapportserie 2000:2 R, Högskoleverket (2004). Uppföljning av 16 nationella forskarskolor – samverkan, rekrytering, handledning och kurser. Högskoleverkets rapportserie 2004:18 R.

Slik vi kan bedømme det ut fra søknadene, er dette kjennetegn vi mer eller mindre finner igjen ved de forskerskolene som UVK finansierer. Generelt er det vårt inntrykk at de innvilgede søknadene utviser stor variasjon når det gjelder presisjonsnivå, konkretisering og utdyping. De skisserte forskerskolene er også veldig ulike med hensyn til opplegg, organisering, størrelse og kostnader. UVK har selv i søknadene identifisert to ulike grunnmodeller for forskerskoler. For det første forskerskoler organisert som et nettverk rundt et definert forskningsområde der doktorandene knyttes sammen gjennom seminarer og kurs. For det andre forskerskoler der doktorandenes avhandling er knyttet sammen i et vitenskapelig samarbeidsprosjekt¹²⁴.

Variasjonene i presisjonsnivå kan skyldes usikkerhet med hensyn til hvordan man skal utforme en slik søknad. Så langt vi kan se er det ikke utarbeidet klare retningslinjer for dette. I veiledningen til søknaden finner vi mer generelle formuleringer. Det heter her at det skal gjøres rede for formål, egen og andres forskning og tidligere resultat innenfor forskningsområdet, forskerskolens opplegg og innhold, forskerskolens betydning for forskningsområdet og medfinansieringen fra de deltakende lærestedene. Variasjoner med hensyn til innhold og organisering kan også skyldes reell uenighet om hvordan de mer overordnede kjennetegnene best bør operasjonaliseres. Heller ikke her har vi registrert at UVK har utarbeidet mer konkrete presiseringer eller føringer.

UVKs sprikende vurderinger

UVK har hatt kritiske merknader til de fleste søknadene som er innvilget. Søknader om forskerskoler blir vurdert av samtlige beredningsgrupper. Kun en søknad får gjennomgående veldig positiv vurdering og høyeste rangering i uttalelsene fra beredningsgruppene. Når det gjelder de andre innvilgede søknadene, pekes det både på manglende informasjon om satsningen og på faglige og organisatoriske begrensninger og svakheter i forhold til de kjennetegn som er nevnt ovenfor. Imidlertid synes komiteens begeistring for forskerskolens tematiske fokus, betydningen av å initiere fagutvikling på området, forskningsmiljøets kvalitet og søkerens kvalifikasjoner å ha vært avgjørende for komiteens beslutning. Tvilen har med andre ord kommet søkeren til gode. Komiteens vurdering synes å ha vært at et uutviklet forskningsområde må gis muligheter til utvikling og ikke kritiseres i stykker ut fra de mangler som man nettopp kan bøte på gjennom den virksomhet en søker om å igangsette.

Ved å sammenlikne innvilgede og avslåtte søknader, er det imidlertid ikke alltid like klart hvorfor UVK har foretrukket noen framfor andre. Hvis vi ser

¹²⁴ Verksamhetsberättelse 2003, Utbildningsvetenskapliga kommittén.

bort fra den ene søknaden som får gjennomgående overstrømmende omtale i alle beredningsgruppene, synes ikke de andre innvilgede søknadene å skille seg fra mange av de avslåtte søknadene hva gjelder omtale og poengvurdering. Vi registrerer sprikende vurderinger av avslåtte så vel som innvilgede søknader. En innvilget søknad får for eksempel god omtale og fire poeng på skalaen fra 1–5 (*avslag –högsta prioritet*) i den sammenfattende bedømmingen av to beredningsgrupper, mens den omtales som for smal og innstilles på avslag (ett poeng) av den tredje beredningsgruppen. For en annen innvilget søknad spriker den sammenfattende vurderingen fra blankt avslag (ett poeng) i én beredningsgruppe til høyeste prioritet og fem poeng i en annen gruppe, mens den tredje gruppen faller ned på tre poeng. Også når det gjelder vurdering av konkrete forhold, er det store sprik. Samme søknad kan få både god og dårlig vurdering når det gjelder kvalitet, internasjonal orientering og relevans. Når det gjelder mer strategiske vurderinger, registrerer vi for eksempel at en søknad om videreføring av tidligere innvilget søknad etter treårsperiodens utløp, blir vurdert positivt av en beredningsgruppe med henvisning til behovet for kontinuitet. Samme søknad avvises av en annen beredningsgruppe på prinsipielt grunnlag da den mener lærestedene selv bør overta finansieringen etter treårsperioden. Og mens denne søknaden avslås av UVK, har andre forskerskoler tidligere år fått innvilget sine søknader om forlengelse utover treårsperioden.

Formuleringene som anvendes i uttalelsene fra beredningsgruppene, tilsier at en ikke kan se bort fra at slike sprikende vurderinger skyldes subjektive innslag i vurderingen. Vi registrerer formuleringer som vi mener kan tilskrives det vi tidligere har omtalt som kognitiv og fagpolitisk partiskhet. Det synes også som om UVK har vært noe usikker med hensyn til kriterier for vurdering av søknader om midler til forskerskoler. Det er vanskelig å anvende det samme kriteriesettet som ved vurdering av prosjektsøknader. Så langt vi kan se, er det ikke utarbeidet egne retningslinjer for vurdering av slike søknader. Da forskerskoler kan være komiteens sterkeste virkemiddel for å ta et helhetlig grep om utviklingen av svensk utdanningsvitenskap, savner vi en mer eksplisitt, prinsipiell drøfting av dette virkemiddelet. Vi har ikke registrert at det er utarbeidet strategier eller forskningspolitiske føringer som har vært retningsgivende for prioriteringene. Det har sikkert vært gjennomført slike prinsipielle drøftinger i komiteen. Og komiteen har sikkert gjort slike vurderinger under behandlingen av søknadene. Vi kan imidlertid heller ikke se at en mer overordnet og helhetlig strategi gjennomgående kommer til uttrykk i vurderingen og prioriteringen av den enkelte søknad.

Noen sentrale, overordnede problemstillinger

Av mer overordnede problemstillinger som synes å være relevante i denne sammenheng, kan nevnes hvilke krav som skal stilles til:

- *Deltakende forskningsmiljø* (krav til veiledningskompetanse og antall doktorander ved de mindre høgskolene som deltar)
- *Organisasjon* (hvordan bør lærestedene samarbeide? Hva kjennertegner en integrert forskerskole?)
- *Internasjonalisering* (skal det kreves spesielle tiltak i denne sammenheng?)
- Tverr- og flerfaglighet (hva innebærer det for doktorandens avhandling, hvordan normeres forskningskompetansen?)
- *Avgrensning* (krav til tematisk fokusering)
- *Innhold* (beskrivelse av hvilke problemstillinger som er relevante)
- *Størrelse* (hvor store kull og hvor mange kull bør tas opp?)
- *Rekruttering* (head hunting versus konkurranseutsetting gjennom utlysning, fordeling mellom lærestedene, alderen på doktorandene)
- *Veiledningen* (skal det stilles krav utover det som gjelder i den regulære forskerutdanningen?)
- *Kurser* (krav til bredde og fordypning)
- *Forholdet til eksisterende nasjonale eller lokale forskerskoler* (tematisk supplement versus utvidelse av eksisterende skoler)
- *Relevans* (profesjonsrelatert versus vitenskapelig begrunnet) osv.

I virksomhetsrapporten fra 2003 vises det til diskusjoner som har vært ført innenfor beredningsgruppene om forskerskolene. Her heter det at disse diskusjonene har resultert i at UVK i framtiden vil unngå fullfinansiering av doktorander og at det totale bidragsbeløpet til hver forskerskole skal settes vesentlig lavere¹²⁵. Det er vanskelig å bedømme om dette skyldes rene økonomiske vurderinger, om det er andre vurderinger som ligger til grunn eller om det betyr en nedprioritering av virkemiddelet.

Vi har ikke registret at UVK så langt systematisk har innhentet erfaringer fra de iverksatte forskerskolene. Høgskoleverket har nylig gjennomført en oppfølgingsstudie av de 16 nasjonale forskerskolene som ble opprettet i 2001¹²⁶. Gjennom intervjuer med lederne er det avdekket både positive og negative erfaringer. Flere av forskerskolene synes å ha betydd et stort løft for det respektive forskningsområdet og plassert forskningen på det internasjonale kartet. To forhold

¹²⁵Verksamhetsberättelse 2003, Utbildningsvetenskapliga kommittén, s. 23.

¹²⁶Høgskoleverket (2004). Uppföljning av 16 nationelle forskarskolor – samverkan, rekrytering, handledning och kurser. Högskoleverkets rapportserie 2004:18 R.

trekkes fram som spesielt positive. For det første betydningen av at doktorander ved ulike læresteder samarbeider gjennom egne nettverk. For det andre at det er utviklet nye skoleringsprogram som blant annet består av flervitenskaplige kurs og kurs med suksessiv påbygning. Utover dette mer generelle inntrykket, kan enkelte av forskerskolene vise til oppbygging av et nytt forskningsfelt, rekruttering av dyktige doktorander, god gjennomstrømning, samarbeide over fag-grensene, samarbeid mellom institusjoner som har resultert i en internasjonal konkurransedyktig forskerutdanning og forbedret veiledningen ved i mindre forskningsmiljøer. Ved halvparten av de 16 forskerskolene vises det også til negative erfaringer. Det er et problem at finansieringen av doktorandene avsluttes etter tre år. Det anbefales derfor at finansieringen burde tilpasses femårsrykluser. Det er også knyttet usikkerhet til hva som vil skje etter at finansieringsperioden av forskerskolene utløper. Utover dette nevnes forhold som at egne forskningsinstitutt står i fare for å bli svekket gjennom større geografisk spredning av virksomheten, en mer uklar situasjon for doktoranden som i noen tilfeller har formell tilknytning til forskerskole, vertsinstitusjon og partnerhøgskole, problemer knyttet til kontinuitet ved partnerhøgskolene da seniorer slutter og flytter, og i noen tilfeller skaper juridiske forhold og geografisk avstand problemer mellom de samarbeidende lærestedene. Hvordan slike positive og negative faktorer som er registrert gjennom Høgskoleverkets evaluering har slått ut for de forskerskoler som UVK finansierer, kan ikke besvares innenfor rammen av vår studie av UVKs virksomhet.

Forskerutdanning innenfor utdanningsvitenskap

Utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt kan forstås som flerfaglig forskningsfelt som omfatter ulike vitenskapelige disipliner som har utdanning som sitt studieobjekt. Utviklingen av det utdanningsvitenskapelige området kan da innebære at man velger å styrke forskeropplæringen gjennom den regulære forskerutdanningen ved faginstittutt (ämnesinstitution) som organiserer disse disiplinene. Doktorandens kompetanse normeres da gjennom disputas innenfor en etablert forskningsdisiplin. Alternativt kan utdanningsvitenskap forstås som én tverrfaglig vitenskap som på selvstendig grunnlag gir rammer og normer for doktorandens kompetanseutvikling. Man kan da styrke utdanningsvitenskap gjennom å gi støtte til tverrfaglige forskerskoler som gir forskeropplæring på tvers av eksisterende fagfelt og der doktorandens kompetanse normeres i et tverrvitenskapelig miljø. Det framgår ikke alltid like klart i søknadene hvilken av disse modellene som skal praktiseres. En generell betraktning i denne sam-

menheng vil være at tverrfaglighet utvilsomt er en krevende vei som forutsetter stor styrke for å lykkes rent faglig. Selv om tverrfaglighet kan ha nyhetens appell, vil det alltid være en fare for at den samtidig medfører smalhetens begrensning i både i relasjon til kompetanseutvikling og arbeidsmarkedet, og kanskje også i markedsføringen av nye doktorgrader.

Et tiltrengt steg for tverrfaglige doktorgradsprogrammer/forskerskole synes å være at det i større grad enn det vi finner i søknadene til UVK, utvikles et konsept som klargjør sammenhengen mellom bidragene som en har planer om å føre sammen. Dette krever teoretisk nybrottsarbeid utover det som er påkrevd i forslag som ligger innenfor et allerede veletablert felt. En kan også diskutere om ikke det er andre forhold ved tverrfaglighet som stiller spesielle krav til søknadene. Mange vil for eksempel hevde at et doktorgradsprogram må fungere i et større faglig miljø enn programmet selv. Hvis en institusjon eller et nettverk av institusjoner tar mål av seg å bli den første framdriver av et tverrfaglig opplæringsprogram, bør institusjonen(e) ha troverdighet som bredt faglig miljø med høy kvalitet som gir et solid fundament for nye, problemorienterte tverrfaglige satsninger. Det er da ikke nok å vise at det finnes habile enkeltforskere. Fordi det er mer krevende å bygge et nytt felt enn gradvis å drive forskningspåbygging av etablerte felt, kan det være grunn til å vente at vellykkede tverrfaglige initiativer best vil fremmes i miljøer der de etablerte fagene som det skal dras veksler på, allerede er sterke og hvor fagfolk som er sentrale hvert på sitt felt, samler seg rundt felles interesser i et overlappende problemområde, utvikler ny teori og møtes i ”oppbrudd” fra sine tidligere båser. I så fall kan det være at flerfaglighet er en nødvendig forutsetning for tverrfaglighet. Men samtidig vil det ikke være en tilstrekkelig forutsetning. Oppbrudd til samling rundt ny teori vil alltid være et krafttak. På denne bakgrunn bør UVK innhente erfaringer fra forskerskolene som komiteen finansierer og vurdere generelle forutsetninger for at tverrfaglig forskeropplæring skal være vellykket i seg selv og som virkemiddel for å styrke utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt.

Vi har sett at både søknadene om å etablere forskerskoler og vurderingene av søknadene har vært preget av en viss usikkerhet. Som tidligere nevnt kan dette tilskrives at det innenfor Vetenskapsrådet ikke var utviklet retningslinjer eller modeller for vurdering av søknader, bevilgning av midler og kontraktsinngåelse som involverte læresteder som sådan, da UVK startet sitt arbeid. Hele beredningsapparatet var utviklet med tanke på søknader fra og kontrakter med individuelle forskere. Selv om Vetenskapsrådet i de siste årene har hatt mer fokus på strukturelle og institusjonelle forhold ved fordeling av forskningsmidler, har vi imidlertid ikke registrert at dette for eksempel har gitt seg utslag i nye retningslinjer for vurdering og etablering av forskerskoler innenfor UVK. Med

henvisning til resonnementene ovenfor, mener vi UVK og Vetenskapsrådet bør vurdere om ikke forskerskoler i større grad må gis en institusjonell forankring. Kontrakt bør da ikke inngås med en enkeltforsker, men med et lærested eller en fakultetsnemnd.

Sammenfattende diskusjon

I det avsluttende kapitlet føres en mer overordnet diskusjon i lys av de funn og vurderinger som er presentert i rapporten. Vi definerer tre hovedoppgaver for utdanningsvitenskapen og skisserer til slutt noen utfordringer for et integrert utdanningsforskningssystem.

Bred og solid forskningsoverbygning for pedagogisk yrkesvirksomhet

Gjennom Vetenskapsrådets satsning på utdanningsvitenskap møtes to ulike forskningstradisjoner. På den ene siden en praksisorientert, empirisk og ofte teorisvak klasseroms- og læringsforskning som stiller store krav til praktisk relevans. På den andre siden en mer teoribevist, akademisk orientert forskning som drives fram av forskernes nysgjerrighet. UVK forsøker å bygge bro mellom de to tradisjonene. Vår gjennomgang av den forskning som er iverksatt, viser konturene av et spennende forskningsfelt under utvikling. Fundamentet for broen mellom tradisjonene bør, slik vi ser det, være grunnleggende forskning av høy kvalitet. Satsningen på utdanningsvitenskap bør derfor fortsatt være forankret i Vetenskapsrådet.

Både på den forskningspolitiske arenaen, i forskersamfunnet og innad i komiteen har vi gjennom vår studie av UVKs virksomhet, registrert spenninger med hensyn til tolkningen av Vetenskapsrådets oppdrag. Dette er legitime spenninger blant annet som følge av det vi har kalt satsningens doble målsettinger og de mange ulike forventningene som er knyttet til satsningen. Flertydigheten har skapt usikkerhet og en viss uenighet blant annet om avgrensningen av utdanningsvitenskap forstått som henholdsvis studieobjekt og kunnskapsobjekt, forståelsen av utdanningsvitenskap som et enhetlig forskningsfelt versus et flerfaglig eller tverrfaglig forskningsområde og tolkningen av satsningens profesjonsforankring og praktiske relevans.

Vår studie viser at Vetenskapsrådet ved UVK har lagt til grunn en bred definisjon av utdanningsvitenskap. Det betyr at utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt gjennom UVKs bevilgninger, konstitueres som et flerfaglig og delvis tverrfaglig forskningsfelt som inkluderer en rekke ulike fagdisipliner og forskningstradisjoner med organisatorisk tilknytning til ulike vitenskapsområder, fakulteter og grunneheter ved lærestedene. Også utdanningsvitenskap som studieobjekt gis en bred definisjon. Kravet om at forskningen skal ha relevans for lærerutdan-

ning og pedagogisk yrkesvirksomhet møtes gjennom forskning som fokuserer på danning, oppdragelse, utdanning, undervisning og læring i skolevesenet så vel som på andre arenaer. Oppmerksomheten rettes også i noen grad mot relasjonen mellom utdanning og samfunn selv om hovedtyngden av forskningen kanskje noe enøyd fokuserer på prosesser innenfor ulike læringsarenaer. I et historisk perspektiv kan vi registrere en dreining innenfor svensk utdanningsforskning. I de første 10-årene etter andre verdenskrig var det en ambisjon for forskningen å være premissleverandør for utdanningsreformer. Senere har forskningen blitt mer innadvendt i sin bestrebelse på å vinne innsikt i pedagogiske prosesser.

Vi har registrert røster både utenfor og innenfor UVK som er uenig i komiteens brede tolkning av sitt mandat og komiteens realisering av oppdraget, men vi konkluderer med at det synes å være stor grad av enighet om denne tolkningen i Vetenskapsrådet. Vi mener også det er en rimelig tolkning som er lagt til grunn for operaliseringen av satsningen. Vår konklusjon bygger her dels på at en avgrensning av satsningens kunnskapsobjekt til lærerutdanningsenheter gjennom eiendomsprinsippet, er problematisk gitt den organisering som lærerutdanningen har ved svenske læresteder. En slik avgrensning er også problematisk tatt i betraktning Vetenskapsrådets policy om åpen utlysning av forskningsmidler som strategi for å fremme kvalitet. Dels bygger konklusjonen også på vår studie av de sentrale forskningspolitiske dokumentene som ligger til grunn for satsningen. Slik vi leser det forskningspolitiske oppdraget som Vetenskapsrådet har fått, viser det til behovet for å fremme forskning og forskerutdanning på lærerutdanningens område spesielt, men også i relasjon til pedagogisk yrkesvirksomhet mer generelt, og det viser til behovet for å øke kunnskap om utdanning og læring i vid, samfunnsmessig betydning.

Satsningen skal svare på behov innenfor lærerutdanningen og pedagogisk yrkesutdanning. Samtidig skal Vetenskapsrådet i prinsippet fremme den grunnleggende forskningen. Det betyr at den forskning som er iverksatt, i liten grad søker løsninger på de umiddelbare, konkrete behov. Den er ikke primært innrettet mot å legge grunnlaget for endringer i praksis. UVK har derimot gjennom sin forvaltning av satsningen, lagt til rette for en rik og mangfoldig faglig virksomhet som på sikt vil gi lærerutdanning og pedagogisk yrkesvirksomhet en bred og solid forskningsoverbygning.

Utdanningsvitenskapens utfordringer

Den brede definisjonen som gis av utdanningsvitenskap både som kunnskapsobjekt og studieobjekt, gir UVK en rekke utfordringer. Vi kan i denne sammen-

heng dra veksler på noen erfaringer som er høstet innenfor pedagogikkfaget. Dette fagets tradisjonelle studieobjekt har vært oppdragelse, undervisning, læring og utvikling innenfor skolen og andre, lignende institusjonelle rammer. Utviklingen i faget kan beskrives som en tilstrebing mot å øke kunnskapen og å raffinere problemstillingene knyttet til de fenomener som oppdragelse, opplæring, læring og utdanning omfatter. Samtidig har det vært et ytre krav om samfunnsmessig relevans. Disse endringsprosessene har faget møtt med utvikling av nye kunnskapsområder og ved å ta opp i seg og utforske nye fenomener, det vil si nye studieobjekt. I evalueringen norsk pedagogisk forskning fra 2004, beskrives i denne sammenheng to utviklingsprosesser, en utvidelse og en differensiering¹²⁷. En prosess er at faget utvider sitt opprinnelige studieobjekt til å omfatte fenomener utenfor skolens område, så som høyere utdanning, voksenutdanning, arbeidslivet osv. En annen prosess beskrives som en differensiering av kunnskapsområdene innenfor faget, gjennom å nærme seg andre disipliner og ”låne” teoretiske modeller og forskningsmetoder for på denne måten å utvide og videreutvikle kunnskapsområdet. Nye kunnskapsbehov skaper nye forskningsoppgaver for pedagogikkfaget, og både en utvidelse av studieobjektet og differensiering av kunnskapsområdene er prosesser som bidrar til at pedagogikkfaget tilpasser seg et større, utdanningsvitenskapelig territorium. Som det påpekes i evalueringen av norsk pedagogisk forskning, vil suksessen for pedagogikkfaget være betinget av kreativitet og originalitet blant forskerne når det gjelder teori- og metodevalg. Det aller viktigste vil imidlertid være at rutiner for kvalitetskontroll blir opprettholdt og videreutviklet.

Utdanningsvitenskapen som forskningsfelt møter de samme utfordringene. Gjennom studier av dokumenter fra søknadsbehandlingen har vi pekt på problemer knyttet til den faglige normeringen av utdanningsvitenskap som et flerfaglig og tverrfaglig kunnskapsobjekt. Vi har anbefalt at UVK viderefører og videreutvikler en beredningsmodell som tilrettelegger for det vi har kalt meningsdannende prosesser. Målet for slike prosesser kan ikke være å komme fram til enighet om hvordan man prinsipielt skal avgrense utdanningsvitenskap som forskningsfelt eller hva som er solid, original, faglig relevant og nyttig utdanningsvitenskapelig forskning. Innenfor et flerfaglig og tverrfaglig felt som utdanningsvitenskap skal nettopp grensene flyttes, og det er nettopp ved de tematiske, teoretiske og metodologiske grensene at de kanskje viktigste og fornyende diskusjonene om kvalitet, innflytelse og kontroll vil foregå. I en slik

¹²⁷ Norges forskningsråd (2004): Norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler. Oslo: Norges forskningsråd.

Se også: <http://www.forskningsradet.no/bibliotek/publikasjonsdatabase>

situasjon er det fruktbart med meningsdannende prosesser som fungerer konsoliderende, og som virker tilbake på og styrker det faglige fundamentet for utdanningsvitenskapen og dermed forskningsfeltets nasjonale legitimitet og internasjonale renommé.

Utdanningsvitenskapens oppgaver

Vi kan definere tre ulike hovedoppgaver for utdanningsvitenskapen. For det første har utdanningsvitenskap **en analytisk oppgave**. Vi har registrert at den forskning som UVK har iverksatt, studerer og analyserer en rekke forhold og problemstillinger innenfor utdanningsfeltet i bred forstand. Utviklingen av utdanningsvitenskap som kunnskapsobjekt forutsetter at forskerne ikke bare gir rent refererende framstillinger av forhold som studeres, men at problemer og fenomener som dokumenteres også drøftes i forhold til mer generelle vitenskapelige begreper, teorier og innsikter. Vi har i denne sammenheng pekt på at det med utgangspunkt i prosjektbeskrivelsene, ikke alltid er like lett å vurdere forskningens faglige relevans og hvordan forskerne gjennom prosjektene vil bidra til å videreutvikle eller fornye utdanningsvitenskapen som kunnskapsobjekt. Det blir derfor spennende å se på de resultater forskningen etter hvert vil frambringe.

For det andre har utdanningsvitenskap som samfunnsvitenskap generelt, **en kritisk oppgave**. Den skal problematisere og foreta kritiske drøftinger av etablerte ordninger og mønstre i samfunnet sett i forhold til ulike verdier og modeller for sosial samhandling og samfunnsmessig organisering. Vårt generelle inntrykk i denne sammenheng er at den forskning som er initiert, mer må karakteriseres som styringsforskning enn opposisjonsforskning. Forskningen synes i liten grad å være opptatt av intersemotsetninger og konflikter. Den reflekterer også lite over at utdanningsvitenskapelige studier i seg selv kan bidra til å både styrke og svekke visse interesser, maktstrukturer og grupper. Her er det viktig å presisere at vår observasjon bygger på studier av den forskningsvirksomhet som er planlagt. Hva som karakteriserer den utdanningsforskning som nå faktisk pågår i Sverige i regi av Vetenskapsrådet, kan vi ikke uttale oss om ut fra det materiale vi har sett på.

For det tredje har utdanningsvitenskapen det vi kan kalle **en konstruktiv oppgave**. Den innsikten i og forståelsen av utdanningsmessige problemer som vokser fram gjennom utdanningsvitenskapelig virksomhet, danner premisser og et spesielt grunnlag for å initiere og fremme bestemte løsninger på disse problemene. Det impliserer som vi tidligere har sett, ikke nødvendigvis en instrumentell forståelse av forskningsanvendelse. Det synes å være allmenn enighet om at

utdanningsforskning ikke kan avpolitiserer utdanningspolitiske og pedagogiske problemstillinger. Ofte dreier problemløsning seg vel så mye om verdivalg som om forskningsbasert kunnskap. Og ofte dreier det seg om avveininger som favoriserer noens interesser framfor andre.

Utdanningsvitenskapen kan med andre ord bidra med innsikt i utdanningsrelaterte fenomener og problemer, den kan bidra med kritikk som presiserer eller eventuelt forkaster valgte løsninger, og den kan bidra til å forandre ulike forhold innenfor utdanningsfeltet. Innenfor forskersamfunnet vil det være ulike oppfatninger av hvor sterkt en bør engasjere seg i de ulike oppgavene. Vårt inntrykk er at forskningen som UVK har i verksatt, først og fremst er innsiktssøkende. Det betyr selvsagt ikke at forskningen vil være uten praktiske konsekvenser. Den utdanningsforskning som UVK finansierer kan bidra med kunnskap som gir en generell referanseramme, som tilfører nye begreper og perspektiver og som på litt sikt endrer vår forståelse og vår holdning. Under forutsetning av at forskningen blir gjort kjent på en slik måte at ulike aktører og interessenter må forholde seg til den, vil en slik forståelsesorientert eller konseptuell anvendelse av forskningen først og fremst å kreve tillit til forskningens kvalitet.

Forholdet til den praksisnære forskningen

UVK har imidlertid tatt et spesielt initiativ for å styrke forskningens konstruktive oppgave ved å iverksette en egen satsning på den praksisnære forskningen. Studier av forskningsanvendelse har avdekket ulike forutsetninger for ulike former for bruk av forskning. Alle former for anvendelse synes å forutsette kvalitet i form av faglig validitet og reliabilitet. Anvendelse av forskningsresultater for å tilføre faktisk kunnskap til et konkret saksfelt, for å underbygge, forbedre eller vurdere konkrete tiltak eller som underlag for mer overgripende politikkutforming, synes i tillegg å forutsette en kombinasjon av etterspørsel og samhandling. Det betyr at brukere av forskning ikke bare tar initiativ, men følger opp utformingen av det enkelte prosjekt. Det krever igjen en organisasjonsform som legger til rette for interaksjon mellom forsker og bruker. Og det krever at forskningens innhold er rettet mot sentrale spørsmål som står på dagsordenen. Slike problemstillinger forsøkte Skolverket og senere Utvecklingsmyndigheten å ta høyde for gjennom utformingen og forvaltningen av et interaktivt sektorforskningsprogram¹²⁸.

¹²⁸ Aasen, P. & Prøitz, T. (2004). Initiating, financing and management of practice-oriented research. Sektormyndighetens roll i svensk utbildningsforskning. Oslo: NIFU skriftserie 10/2004.

Vi har ikke i denne sammenheng spesielt studert UVKs satsning på praksisnær forskning. Det dreier seg som vi har sett, om en relativ beskjeden økonomisk innsats. Når UVK er opptatt av den praksisnære forskningen, synes det imidlertid ikke å være med utgangspunkt i forventninger om at den forskningen som finansieres, skal ha særlige umiddelbare politiske eller praktiske konsekvenser. Ambisjonen er ikke praksisnær forskning i den forstand at den skal belyse eller besvare læreres spørsmål som i engelskspråklig form lyder: *But what do I do on Monday?* UVKs perspektiv på praksisnærhet er knyttet til satsningens organisering under Vetenskapsrådet som et grunnforskningsråd. UVKs satsning skal derfor belyse teoretiske og metodologiske forutsetninger for den praksisnære forskningen.

Så vidt vi kan se ble ingen av de praksisnære, interaktive prosjektene som mistet sin finansiering da Utvecklingsmyndighetens sektorforskningsprogram ble avvirket, og som søkte videre finansiering over UVK i 2004, innvilget. Vi tolker det som en bekreftelse på at nedleggelsen av sektorforskningsprogrammene i regi av Skolverket/Utvecklingsmyndigheten, dermed har skapt et tomrom som UVK og Vetenskapsrådet ikke kan fylle. Samtidig bør det være en sammenheng mellom den grunnleggende forskningen og den praksisnære, konstruktive sektorforsknningen. Nedleggelsen av sektorforskningsprogrammet skaper derfor også på mange måter et brudd i kunnskapsutviklingen innenfor utdanningsfeltet i Sverige. Det svenske forskningssystemet på utdanningsfeltet synes her å stå overfor en utfordring.

De tre oppgavene som vi har skissert for utdanningsvitenskapelig forskning, må betraktes som komplementære. De solide og originale analysene er en forutsetning for både kritikk og problemløsning. Den kunnskap som utvikles gjennom Vetenskapsrådets satsning på utdanningsvitenskap, er derfor, slik vi ser det, **en nødvendig forutsetning** for praksisnær forskning. UVKs virksomhet er imidlertid ikke **en tilstrekkelig forutsetning** for en praksisnær forskning som skal ha en mer direkte konstruktiv oppgave.

De sentrale myndigheters ansvar og utfordring synes dermed å være å utvikle et **integriert** utdanningsforskningssystem som ivaretar

- Grunnleggende (gjerne anvendelsesorientert) utdanningsvitenskapelig forskning (UVK).
- Interaktiv sektorforskning (samspillet mellom forskning og utvikling – jf. Skolverket/Utvecklingsmyndighetens forskningsprogram som nå er avvirket).
- Grunnlaget for forskningsbasert oppfølging og evaluering (jf. Skolverkets oppgave).

