

Kultur og samfunn

# Evaluering av norsk pedagogisk forskning

Bakgrunnsnotat

© **Norges forskningsråd 2002**

Norges forskningsråd

Postboks 2700 St. Hanshaugen

0131 OSLO

Telefon: 22 03 70 00

Telefaks: 22 03 70 01

Publikasjonen kan bestilles via internett:

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

eller grønt nummer telefaks: 800 83 001

Internett: [bibliotek@forskningsradet.no](mailto:bibliotek@forskningsradet.no)

X.400: S=bibliotek;PRMD=forskningsradet;ADMD=telemax;C=no;

Hjemmeside: <http://www.forskningsradet.no/>

Trykk: Norges forskningsråds hustrykkeri

Opplag: 500

Oslo, november 2002

ISBN 82-12-01786-9

## Forord

Norges forskningsråd er i ferd med å igangsette en evaluering av norsk pedagogisk forskning. Evalueringskomiteen består av forskere fra øvrige nordiske land, og Forskningsrådet har vurdert det som viktig at komiteén, forut for selve evalueringsarbeidet, får en kortfattet presentasjon av utviklingen, særtrekk og nåværende situasjon for faget. Forskningsrådet ba derfor professor Lise Vislie, Universitetet i Oslo, om å utarbeide et bakgrunnsnotat for evalueringen. Vi takker for at hun stilte seg positiv til oppgaven.

Bakgrunnsnotatet redegjør for hovedtrekkene i utviklingen av norsk pedagogikk, både faglig og institusjonelt. Det gir også en kortfattet karakteristikkk av faget i dag, belyst gjennom utvalgt tallmateriale og beskrivelse av fagprofiler.

Det har vært sett som viktig at fagmiljøene i hovedtrekk kunne slutte seg til de beskrivelser og analyser som gis i notatet. Det har derfor underveis i prosessen vært holdt et ”høringsmøte” med de miljøer som inngår i evalueringen. Merknader fra denne ”høringen” er innarbeidet i notatet.

Vi håper og tror dette Bakgrunnsnotatet vil være nyttig og interessant både for evalueringskomiteen og for andre som beskjeftiger seg med utdanningsvitenskapelige spørsmål.

Oslo, november 2002

Arvid Hallén  
direktør  
Kultur og samfunn

# Evaluering av norsk pedagogisk forskning 2002: Bakgrunnsnotat

## INNHold

### *I. Innledning*

### *II. Et institusjonshistorisk overblikk*

1. Etableringen av pedagogikk som akademisk disiplin ved universitetene i Norge – 1938 til ca 1970
2. Etableringen av spesialpedagogikk som akademisk disiplin
3. Praktisk-pedagogisk utdanning og forskning ved universitetene og de vitenskapelige høyskolene
4. Pedagogikk ved de statlige høyskolene
5. Instituttsektoren: Forskningsinstitutter, -stiftelser og –sentre med pedagogisk forskning

### *III. Faglig ekspansjon og forskerpersonale*

### *IV. Pedagogikk som vitenskap – forskningens faglige innhold*

1. Pedagogikk som vitenskap og forskningsdisiplin – noen karakteristiske trekk
2. Den 'etablerte' pedagogikken
3. Fagkritikk og forsøk på rekonstruksjon
4. De pedagogiske universitetsmiljøene på 90-tallet: ulike tyngdepunkt og fagprofiler
5. Norsk pedagogisk forskning på 90-tallet: et tematisk innblikk

### *V. Nasjonale samarbeidsorganer – fakultetsmøte, fagråd og fagkomité*

1. Det nasjonale fakultetsmøtet for samfunnsvitenskap
2. Det nasjonale fagråd for utdanningsvitenskap
3. Forskningsrådets fagkomité for pedagogikk

### *VI. Finansiering av pedagogisk forskning i Norge*

1. Ulike finansieringskanaler for forskning i Norge
6. Midler over institusjonenes grunnbudsjetter til pedagogisk forskning, inkludert bevilgninger til fri forskning i Forskningsrådet
3. Støtte til pedagogisk forskning over Forskningsrådets programmer
4. Spesielle satsninger på skole-/utdanningsforskning

## *VII. Forskerutdanning og doktorgrader*

1. Innføring av den organiserte forskerutdanningen
2. Forskerutdanningen i pedagogikk under dr.polit.-graden
3. Rekruttering og opptak
4. Doktorgradskandidatene
5. Finansiering av kandidater og programmer
6. Kontrakter: 3- årige og 4-årige, og pliktarbeidet
7. Opplæringsdelen
8. Veiledningen
9. Avhandlingen
10. Forskerutdanningen i støpeskjeen ?

## Referanser

# Evaluering av norsk pedagogisk forskning 2002:

## Bakgrunnsnotat

*Lise Vislie, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt*

### I. Innledning

Områdestyret for Kultur og samfunn vedtok på sitt møte 6. februar 2002 å igangsette evaluering av norsk pedagogisk forskning. Som grunnlag for denne beslutningen har det blant annet vært drøftinger med Nasjonalt fagråd for pedagogikk. Områdestyret vedtok samtidig at det skulle utarbeides et bakgrunnsnotat som skal ligge til grunn for evalueringskomiteens arbeid.

I brev av 12.03.02 ble undertegnede bedt om å påta seg oppdraget med å utarbeide et bakgrunnsnotat som ”viser hovedtrekkene i utvikling av og kjennetegn ved norsk pedagogikk med vekt på faghistorie/utvikling og utvikling av de pedagogiske (forsknings)institusjonene”.

I henvendelsen understrekes viktigheten av at fagmiljøene som skal inngå i evalueringen i hovedtrekk kan slutte seg til den beskrivelse og analyse som gis i bakgrunnsnotatet. I den forbindelse er det, som del av arbeidet med å slutføre notatet, blitt avholdt et høringsmøte med de miljøer som inngår i evalueringen.

I brev av 20.03.02 henvendte Kultur og samfunn seg til SV-fakultetene ved NTNU, UIB og UiTø og UV-fakultetet ved UiO med en orientering om den forestående evalueringen. Brevet viser til behovet for en faglig og institusjonell avgrensning før evalueringsmandat og –utvalg kan vedtas av Områdestyret. I brevet sies det følgende:

*- om den faglige avgrensningen:*

Evalueringen vil omfatte pedagogikk og spesialpedagogikk. Fagdidaktikk vil inngå i den grad dette utføres i de pedagogiske fagmiljøene og av pedagoger.

*- om den institusjonelle avgrensningen:*

Evalueringen vil ha sitt hovedfokus på universitetsinstituttene, men utvalgte enheter ved høyskolene vil også måtte inngå for å få en bredere evaluering av norsk pedagogisk forskning.

(...)

Kun miljøer som har et visst omfang av pedagogisk *forskningsaktivitet* vil inngå i evalueringen.

På bakgrunn av ovenstående vil en i dette notatet bruke *pedagogikk* som en samlebetegnelse på flere uavhengige fag- og forskningsområder med tilhørighet i de tradisjonelle universitetsmiljøene (*pedagogikk, spesialpedagogikk og fagdidaktikk*) og som hver for seg rommer flere ulike spesialfelter (*for eksempel barnehagepedagogikk, idrettspedagogikk, døvepedagogikk, realfagsdidaktikk m fl*). Der det er nødvendig med mer spesiell omtale av forskningsområder og spesialfelt, vil en referere til de relevante betegnelse. For øvrig vises til den inndeling av vitenskapsdisipliner m v som Universitetsrådet fremla i 1994 og som siden har representert offisiell norsk taksonomi for omtale av fag og disipliner på tre ulike nivåer, henholdsvis 'fagområder' (nivå 1), 'faggrupper' (nivå 2) og 'fagdisipliner' (nivå 3). I henhold til denne består de pedagogiske fag (betegnelse på nivå 2) av fagdisiplinene *allmennpedagogikk, spesialpedagogikk, fagdidaktikk, idrettspedagogikk, musikkpedagogikk* og *andre pedagogiske fag* (nivå 3). De pedagogiske fag og disipliner er alle tilordnet *det samfunnsvitenskapelige fagområdet* (nivå 1).

*Pedagogikk som flere, til dels uavhengige forskningsområder og studiefag, samles i et felles fokus på bestemte virksomhetstyper, dvs fokus på oppdragelse, opplæring/utdanning og kultur- og kunnskapsoverføring mer allment. Utfordringene består i å videreutvikle og forvalte forståelsen av læringsprosesser og pedagogiske virksomhetsformer i et moderne samfunn. Andre fag berører gjennom sin forskning deler av det samme forskningsfeltet, men pedagogikken har et særlig ansvar for systematisk belysning av det skisserte området for kunnskap og handling. Den pedagogiske forskningen har derfor som hovedoppgave*

- å utvikle et sammenhengende begrepsapparat og teorigrunnlag, en historisk, samtidshistorisk og komparativ referanseramme som setter utdanningssystemet, virksomheten i skolen, læring innenfor andre samfunnsarenaer og utfordringene innenfor utdanningssektoren inn i en helhetlig sammenheng,
- å utvikle utdanningssektoren som profesjonell organisasjon med en kritisk, reflekterende kunnskapsbasis.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Beskrivelsen er inspirert av Telhaug & Aasen (1995), se også Aasen 1996.

Med forankring i fagets og forskernes kunnskapsbase og forskningsprofil skal det gis undervisning/utdanning i pedagogikk på forskjellige kompetansenivåer. Faget har som oppgave å sørge for nødvendig rekruttering og fornyelse av:

- den pedagogiske forskergruppen
- fagpedagoger<sup>2</sup> til yrkesprofesjonen, dvs. til pedagogisk virksomhet på et bredt område av samfunnet, inkludert privat sektor, og til arbeid med administrasjon, planlegging- og utredningsarbeid og evaluering av utdanning og undervisning på alle nivåer av utdanningssystemet
- annet fagpersonale som har pedagogikk som del av annen utdanning.

Vedrørende den institusjonelle avgrensningen har Forskningsrådet vedtatt at evalueringen skal omfatte disse pedagogiske forskningsmiljøene:

Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), UiO

Institutt for spesialpedagogikk (ISP), UiO

Pedagogisk institutt (PI), NTNU

Institutt for pedagogikk (IP), UiTø

Høgskolen i Oslo (HiO)

Høgskolen i Lillehammer (HiL)

Høgskolen i Stavanger (HiS)

Høgskolen i Volda (HVO)

Norsk Lærerakademi (NLA), Bergen.

## II. Et institusjonshistorisk overblikk

Våren 2002 har Norge 4 universiteter, 6 vitenskapelige høyskoler og 26 statlige høyskoler. Kategoriene omfatter også noen private institusjoner. I tillegg kommer en omfattende instituttsektor, noen forskningsstiftelser og forskningssentre. Den institusjonshistoriske oversikten har som mål å beskrive pedagogikkens innplassering og utvikling i det nasjonale institusjonsmønsteret. Det er lagt vekt på å få frem bredden i det mønster av institusjoner som pedagogikken er felt inn i, og omfanget og mangfoldet av institusjoner innenfor høyere utdanning hvor pedagogikk er representert. Ettersom det ikke er utdanningene i pedagogikk

---

<sup>2</sup> I vanlig språkbruk brukes 'pedagog' som regel synonymt med 'lærer' knyttet til offentlig og privat oppdragelses- og undervisningsvirksomhet (fra barnehage til høyere utdanning), og som forutsetter en grunnutdanning med større eller mindre elementer av pedagogikk. Med utdanning i pedagogikk, sosialpedagogikk eller spesialpedagogikk på høyere nivå, jfr gradene *cand.paed/cand.paed.spec.*, *cand.ed. eller cand.polit. med pedagogikk el.l. hovedfag*, er 'fagpedagogenes' virkeområde mer knyttet til rådgivning, administrasjon og andre spesialfunksjoner i utdanningssystemet enn til den ordinære undervisningsvirksomheten. Mange fagpedagoger har lærerutdanning som del av sin grunnutdanning, og dermed kompetanse for ansettelse som lærer, faglærer el l i skoleverket, men det gjelder ikke alle.



som er formålet med evalueringen, vil institusjonsbeskrivelsene være tilsvarende overfladiske på dette punkt. Det er den pedagogiske forskningen og dens betingelser i det institusjonelle mangfoldet som vil være i fokus i dette kapitlet.

### *1. Etableringen av pedagogikk som akademisk disiplin ved universitetene i Norge - 1938 til ca. 1970*

Norges første universitet ble grunnlagt i 1811 (åpnet 1813), og *Universitetet i Oslo* var landets eneste helt frem til etableringen av Universitetet i Bergen i 1946. Til tross for at pedagogikk i løpet av 1800-tallet ble etablert som akademisk disiplin ved flere av universitetene rundt om i Europa og USA, hadde man langt inn i det 20. århundre liten forståelse for pedagogikk som vitenskap ved Universitetet i Oslo. I en kort periode innehadde rektor ved Pedagogisk seminar (i drift fra 1907) et personlig professorat, men dette ble inndratt da seminaret i 1922 ble skilt ut som egen institusjon. Det eksterne presset for å få opprettet pedagogikk ved universitetet, særlig fra politikere og skolefolk, økte gjennom 20- og 30-årene, og etter forhandlinger med universitetet kunne Stortinget i 1936 vedta opprettelsen av et professorat i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Virksomheten kom i gang i 1938 med Helga Eng som professor og bestyrer ved *Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI)*<sup>3</sup>. I 1939 ble det åpnet adgang til å ta pedagogikk som bifag, hovedfag og magistergrad, - i tillegg til professoratet var *gradene* viktige kriterier på at faget var etablert som en fullverdig universitetsdisiplin i Norge.

I *Trondheim* har pedagogikk som fag sine røtter i Norges lærerhøgskole, opprettet i 1922 som en videreutdanningsinstitusjon for lærere.<sup>4</sup> Med opprettelsen fulgte tre toppstillinger, og en av disse gikk til faget pedagogikk. Ved etableringen av *Universitetet i Trondheim* i 1968 gikk Lærerhøgskolen inn som en del av nydannelsen, bl a med et eget *Pedagogisk institutt (PI)*.

Samme år ble *Universitetet i Tromsø* vedtatt opprettet og innledningsvis organisert etter nye prinsipper direkte rettet mot landsdelens kunnskapsbehov. Således ble samfunnsfagene opprinnelig organisert i *tverrfaglige forskningsgrupper* under et felles Institutt for samfunnsvitenskap. Pedagogikkmiljøet inngikk som en del av *gruppe for skoleforskning*. Den opprinnelige organisasjonsstrukturen er gradvis oppløst, og institusjonen har utviklet seg

---

<sup>3</sup> Navnet ble valgt for å markere at det fremste målet var å utdanne forskere i faget, ikke lærere, og dermed også markere et skille til Pedagogisk seminar.

<sup>4</sup> Flere andre sentrale vitenskapelige høyskoler ble etablert i perioden mellom 1897 og 1936: Norges Landbrukshøgskole, Norges tekniske høgskole, Norges tannlegehøgskole og Norges handelshøgskole.

i mer tradisjonell retning, med en normal fakultets- og instituttstruktur og et eget *Institutt for pedagogikk (IP)* (fra 1996).

## 2. Etableringen av spesialpedagogikk som akademisk disiplin

Historisk har spesialpedagogikk sitt utspring i private institusjonstiltak rundt om i Europa for barn og unge med evne-, syn- og hørselproblemer (1700-tallet). Den første spesialskolen i Norge var døveskolen i Trondheim (1825), etter hvert ble lignende tiltak etablert for de andre kategoriene, inkludert skoler for kriserammede og forsømte barn. Utover 1900-tallet ble denne typen skoletilbud utvidet til å omfatte flere nye elevgrupper (tunghørte, svaksynte, evneveike, elever med tale-, lese- og skrivevansker). I regi av disse skolene ble det sørget for en viss kvalifisering av fagpersonalet i form av kursvirksomhet, i varierende omfang og mer eller mindre permanent. De atskilte statlige tiltakene ble organisert i et felles spesialskolesystem i 1951. Dette ga grunnlaget for *utviklingen av en sammenholdt spesialpedagogisk fagkompetanse*, i første omgang som et videreutdanningstilbud for lærere med oppstart i 1961 i regi av Statens lærerkurs, senere etablert som Statens spesiallærerskole, Hosle i Bærum (1971).

Som forskningsbasert disiplin har spesialpedagogikken i Norge sin bakgrunn ved universitetene, men som praksisbasert fag- og forskningsfelt ble den utviklet ved Statens spesiallærerskole. Skolen fikk *høyskolestatus og utdanning på hovedfagsnivå* i 1976. *Profesjonsstudiet i spesialpedagogikk* (graden cand.paed.spec.) ble etablert i 1978, og i 1980 ble høyskolen tildelt 2 høyskoledosenturer. Fra 1986 fikk høyskolen rett til å tildele graden *dr.scient. i spesialpedagogikk*, og det første professoratet kom i 1987. I 1988 ble det fra sentralt hold tatt initiativ til en samordning av høyskolen med UiO. Etter forhandlinger ble Statens spesiallærerskole tilknyttet UiO i 1991, fra og med 1996 organisert som *Institutt for spesialpedagogikk* under Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

### ▪ Oppsummering:

Fra ca. 1970 har det eksistert tre pedagogiske universitetsmiljøer i Norge, hvorav to relativt store (instituttene i Oslo og Trondheim) og et mindre (Tromsø). Det skulle gå enda ca 20 år før det fjerde pedagogiske universitetsinstituttet ble etablert (se nærmere om utviklingen ved Universitetet i Bergen nedenfor). De pedagogiske universitetsinstituttene er ikke bare ulike med hensyn til størrelse, det dreier seg også til dels om ulike fagprofiler (nærmere om fagprofiler i kap. IV).

*Studieprogram og gradsstruktur* har hittil<sup>5</sup> fulgt de nasjonale modellene (grunn-, mellom- og hovedfag i pedagogikk under cand.polit.-graden), med få variasjoner mellom miljøene, selv om ulike varianter av mellomfags- og hovedfagstilbud har forekommet (for eksempel spesialpedagogikk og førskolepedagogikk hovedfag i tillegg til pedagogikk hovedfag i Trondheim). Et klart unntak er det profesjonsrettede embetsstudiet i pedagogikk<sup>6</sup> som har vært i drift ved PFI i Oslo siden 1962, og som ikke senere er tatt opp av pedagogikkmiljøene ved de andre universitetene, delvis på grunn av kapasitetsproblemer. Det sosialpedagogiske studiealternativet, etablert ved PFI i 1974, omfattet alle studienivåer (fra grunnfag til hovedfag under cand.polit.-graden), men ble heller ikke et studietilbud ved de øvrige universitetsinstituttene.<sup>7</sup> Doktorgradsprogrammene i pedagogikk/spesialpedagogikk startet opp i alle instituttmiljøene fra midten/slutten av 80-tallet (se kap. VII, om forskerutdanning mv).

*Den lokale organiseringen* av de pedagogiske fagmiljøene i universitetenes fakultetsstruktur var ensartet helt frem til 90-tallet, dvs først organisert under Det historisk-filosofiske fakultetet frem til etableringen av de samfunnsvitenskapelige fakultetene på 60-tallet (i Oslo fra og med 1963). Ved etableringen av Det utdanningsvitenskapelige fakultet i 1996 forlot pedagogikk i Oslo Det samfunnsvitenskapelige fakultetet der, mens pedagogikkmiljøene i Trondheim og Tromsø fortsatt er tilknyttet dette fakultetet<sup>8</sup>. Praktisk pedagogisk institutt ved Universitetet i Bergen er tilordnet et tredje fakultet (Psykologisk fakultet, se nedenfor). De strukturelle ulikhetene mellom miljøene har så langt ikke bydd på vesentlige problemer. For så vidt ingen overraskelse, ettersom det handler om konstruksjoner av fagområder og mellom fagområder og fakulteter som til sammen representerer en viss homogenitet, og som alle har en rimelig grad av tilknytning til det samfunnsvitenskapelige felt. Den nasjonale kontakt og koordinering mellom de pedagogikkfaglige miljøene og fakultetene er formelt ivaretatt gjennom fakultetsmøte og fagråd (se nærmere kap. V).

---

<sup>5</sup> F.o.m. høsten 2003 innføres ny gradsstruktur og nye grader for høyere studier i Norge. Studieprogrammene vil bli friere og det må forventes større variasjoner også mellom universitetsinstituttene.

<sup>6</sup> Cand.paed.- og cand.paed.spec.-graden; fra 1996 samlet under graden cand.ed.

<sup>7</sup> I 1990 ble studieprogrammene i sosialpedagogikk grunn-, mellom- og hovedfag slått sammen med pedagogikk til en felles studieplan i pedagogikk ved PFI. Et videreutdanningstilbud i sosialpedagogikk tilbys imidlertid fortsatt ved Den sosialpedagogiske høgskolen, Sandnes, i samarbeid med PFI.

<sup>8</sup> Ved reorganiseringen av forskningsmiljøene i Trondheim i 1995 er Pedagogisk institutt en del av Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) og organisert under *Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse*. I tillegg til de vanlige samfunnsfaglige disiplinene, inkludert psykologi, har fakultetet ansvar for sivilingeniørutdanningen ved NTNU.

Politikere og sentrale myndigheter har gjennom flere år satset på å utvikle *ett sentralt, bredt fagmiljø for spesialpedagogikk* i Norge. Utgangspunktet for et slikt valg var behovet i et lite land som Norge for å konsentrere kompetansen innen et typisk nisjefag som spesialpedagogikk, for å få et rimelig utviklingspotensiale. Det har ikke forhindret at de mer generelle deler av faget er blitt utviklet ved andre enheter inntil et visst nivå.<sup>9</sup> Således tilbys også spesialpedagogisk utdanning på hovedfagsnivå under cand.polit.-graden bl a ved de pedagogiske universitetsinstituttene i Tromsø og Trondheim (se også om tilbud i spesialpedagogikk ved de statlige høyskolene nedenfor).

### *3. Praktisk-pedagogisk utdanning og forskning ved universitetene og de vitenskapelige høyskolene*

Pedagogisk seminar og den praktisk-pedagogiske utdanningen er som nevnt en eldre institusjon ved Universitetet i Oslo enn Pedagogisk forskningsinstitutt. Den utskilling av seminaret fra UiO som fant sted i 1922, gjentok seg ikke ved de øvrige universitetene. Snarere tvert imot, - utviklingen har vist at lærerutdanning for egne kandidater er en viktig oppgave for universitetene og ansett som en nødvendig del av institusjonen.

Da *Universitetet i Bergen* ble grunnlagt i 1946, ble pedagogikk ikke tatt med, og faget kom heller ikke inn i forbindelse med den omorganisering og utviklingen av fakultets- og fagstrukturen som fant sted på 60-tallet. For å ivareta den praktisk pedagogiske utdanningen ble det derimot opprettet et pedagogisk seminar i Bergen i 1956. I 1988 ble seminaret omgjort til *Praktisk pedagogisk institutt* under *Psykologisk fakultet*. Instituttet fikk sitt første professorat i 1991 og tilbyr fra 1999 bl a et hovedfagsstudium i *pedagogikk (praktisk pedagogikk)* (i samarbeid med Bergen lærerhøgskole). Bergen organiserer også universitetspedagogikk i et eget Program for læringsforskning.

Det pedagogiske seminaret i *Trondheim* (opprettet 1963) har flere professorater. Det ble organisert som en egen avdeling i 1992, i 1996 som et studieprogram under Kollegiet med navnet *Program for lærerutdanning (PLU)*. Siden 2002 er programmet organisert som en enhet under SVT-fakultetet.

---

<sup>9</sup> Innstilling fra Den nasjonale pedagogikkkomitéen 1993, datert 19. august 1994, s. 157.

Likeledes startet den praktisk-pedagogiske utdanningen i *Tromsø* i 1975 under en egen *Avdeling for praktisk-pedagogisk utdanning (APPU)*. Avdelingen ble i 1994 en del av *UNIKOM*, en ny enhet etablert ved Universitetet i *Tromsø* som et ressurscenter med omfattende oppgaver mht utvikling av tilbud både eksternt og internt, samt tilsvarende koordinatoransvar.

Påvirket bl a av organiseringen ved de øvrige universitetene ble Pedagogisk seminar i Oslo fra 1988 igjen en del av *UiO*, fra 1996 organisert som Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) under Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. I tillegg til praktisk-pedagogisk utdanning tilbyr ILS hovedfag og dr.grads-utdanning i realfagsdidaktikk (i samarbeid med MN-fakultetet), hovedfagstilbud i norsk- og engelskdidaktikk i samarbeid med de respektive HF-instituttene, og et eget stipendprogram under dr.polit.-graden.

I løpet av de siste 20 til 30 årene har universitetenes praktisk-pedagogiske institutter endret profil, - fra vesentlig å være praktiske øvingsinstitusjoner med kortvarige kurstilbud til å bli til dels tunge (skole)fagdidaktiske forskningsmiljøer og med et omfattende tilbud av kurs og studieprogram på sine spesialområder innenfor *akademia*.

Tradisjonelt regnes *de vitenskapelige høyskolene* til universitetssystemet i Norge. De fleste av denne typen institusjoner ble opprettet i løpet av første halvdel av det 20. århundre, hver med spesialisert profesjonsutdanning og med ansvar for forskning på sine områder. *Landbrukshøgskolen, Veterinærhøgskolen og Handelshøgskolen* (Bergen) består fortsatt som selvstendige sentrale høyskoleinstitusjoner, mens andre har gått inn i de nærliggende universitetene (f eks Norges lærerhøgskole). Samtidig er en del tidligere sentrale postgymnasiale høyskoler blitt oppgradert til vitenskapelige høyskoler i forbindelse med høyskolereformene omkring 1970 (bl.a. *Idrettshøgskolen, Arkitektshøgskolen og Musikkhøgskolen*).

Enkelte vitenskapelige høyskoler gir *praktisk-pedagogisk utdanning for egne kandidater*. Også ved disse institusjonene er utdanningsprogrammene blitt utvidet over tid, og forskning og utviklingsarbeid knyttet til undervisningsoppgavene er også kommet i gang. Omfanget av den pedagogiske virksomheten er størst ved Musikkhøgskolen og Idrettshøgskolen, og avspeiler den vekt som pedagogikkstudiet har i utdanningen av musikkpedagoger og av studenter som skal arbeide med kroppsøving både for funksjonsfriske og –hemmede. Begge

institusjonene har egne institutter profilert mot pedagogikk<sup>10</sup>, og institusjonene står stort sett for det som finnes av norsk forskning på sine spesialområder. Idrettshøgskolen må sies å representere et tyngdepunkt for *idrettspedagogisk forskning* i Norge.

#### 4. Pedagogikk ved de statlige høyskolene

Perioden fra ca. 1845 til ca. 1955 betegnes som den (lange) klassiske fasen i den norske universitetshistorien. Tiden deretter er karakterisert av omformingen fra et sentralisert universitetssystem for elitene til et desentralisert system for de mange. I tillegg til at universitetene i Trondheim og Tromsø ble etablert i denne perioden, kom distriktshøyskolene inn som en utdanningsmessig nyskaping tidlig på 70-tallet<sup>11</sup>. I 1977 ble samtlige lærerskoler, tekniske høyskoler og andre profesjonsrettede postgymnasiale institusjoner rundt om i landet omgjort til et mangfold av regionale høyskoler. Etter en ny reorganisering i 1994 ble 98 regionale høyskoler omgjort til 26 statlige høyskoleenheter, og i en eller annen form eller variant er fagfeltene pedagogikk og spesialpedagogikk representert ved nesten alle.<sup>12</sup> Omorganiseringen skjedde med grunnlag i tanken om etablering av et felles, integrert kunnskapssystem, preget av konsoliderte fagmiljøer og intern arbeidsdeling, og en sterkere samordning av alle institusjoner for høyere utdanning og forskning (et *Norgesnett*).<sup>13</sup>

De mange nyetablerte og oppgraderte utdanningsinstitusjonene som på 70-tallet fikk høyskolestatus, var opprinnelig tenkt å ha en lærerstab med 'tilsvarende kvalifikasjoner' som universitetslektorene, men i motsetning til universitetene skulle de ikke drive egen forskning. Selv om vilkårene for å drive forskning i liten grad var til stede i starten, - flertallet av de ansatte manglet den nødvendige vitenskapelig kompetanse og midlene avsatt til forskning og kompetanseheving var helt utilstrekkelige, så har ambisjonen i personalet og i institusjonenes ledelse vært preget av 'academic drift'. Denne tendensen kom naturlig nok tidligst til uttrykk ved distriktshøyskolene<sup>14</sup>, for de statlige høyskolenes vedkommende først etter reformen i 1994.

<sup>10</sup> Henholdsvis Institutt for musikkpedagogikk, musikkteori og skapende musikkfag og Institutt for samfunnsfag/idrettspedagogikk.

<sup>11</sup> Følgende distriktshøyskoler ble opprettet i to puljer (1969 og 1970): Rogaland (Stavanger), Agder (Kristiansand), Møre og Romsdal (Volda), Hedmark og Oppland (Lillehammer), Nord-Norge (Bodø), Telemark (Bø).

<sup>12</sup> 21 av de statlige høyskolene har avdelinger for lærerutdanning.

<sup>13</sup> Idéen introdusert av Hernesutvalget i innstillingen *Med viten og vilje* (1988), som også fremmet forslag om en felles lov for universiteter og høyere utdanning.

<sup>14</sup> Flere av de regionale institusjonene ble for øvrig godt hjulpet i sine bestrebelser av de regionale forskningsstiftelsene som snart oppsto rundt de nye utdanningssentrene, - de første opprettet allerede på 70-tallet

I kjølvannet av de mange reformene i høyere utdanning har det oppstått er rekke nye, statlige fagmiljøer for pedagogikk og pedagogisk forskning. Høyskolemiljøene rommet mange forskjellige fagfelter, og ikke alle prioriterte pedagogikk. De miljøene som *tidligst og tydeligst* satset på å bygge seg opp på det pedagogiske feltet, var Lillehammer, Stavanger og Volda. Tidlig ute var også Barnevernsakademiet i Oslo (nå Høgskolen i Oslo) på området førskolepedagogikk. Det ble satset på rekruttering og kompetanseoppbygging, og målet var å kunne tilby et fullt utdanningsprogram i faget ved egen institusjon, eventuelt organisert i samarbeid med et av universitetsinstituttene.<sup>15</sup> I forbindelse med den siste reformen om høyere utdanning og forskning i Norge (Mjøsutvalgets innstilling *Frihet med ansvar* – NOU: 2000:14) som nå er inne i gjennomføringsfasen, skjer det en total forandring i hele sektoren og en betydelig opprustning i alle de regionale fagmiljøene. Fagfeltene profilerer seg mot nye masterstudier på nær sagt alle sine felter, og flere av institusjonene planlegger også oppbygging mot doktorgradsstudier og universitetsstatus.<sup>16</sup>

Til slutt skal nevnes at det er lang tradisjon for *private høyskoler* i Norge. *Norsk Lærerakademi* (NLA) i Bergen og *Dronning Mauds Minne* (DMM) i Trondheim er private høyskoler med betydelig virksomhet (inkludert forskning) på områdene pedagogikk, førskolepedagogikk og kristendomskunnskap (bl a med hovedfagstilbud på disse områdene og med flere ansatte i toppstillinger). Beskrivelsen gjelder begge institusjonene, men i særlig grad NLA, som også tar sikte på å kunne tilby doktorgradsstudier på sine områder. DMM driver bl a sitt hovedfag i nært samarbeid med PI/NTNU.

##### 5. Instituttsektoren: Forskningsinstitutter, -stiftelser og –sentre med pedagogisk forskning

Den samfunnsvitenskapelige instituttsektoren står for en stor del av den totale forskning som utføres på dette fagområdet i Norge. Til sektoren regnes de samfunnsvitenskapelige forskningsinstituttene (de fleste lokalisert i Oslo), og de regionale forskningsstiftelsene. De

---

(Rogalandsforskning, Møreforskning og Nordlandsforskning), de fleste rundt 1985 (nærmere om forskningsstiftelsene under neste punkt).

<sup>15</sup> Det oppnådde de også, jf eksempelvis hovedfagstilbudene i pedagogikk og spesialpedagogikk i Lillehammer, i spesialpedagogikk i Stavanger, i førskolepedagogikk og spesialpedagogikk i Volda og i førskolepedagogikk i Oslo.

<sup>16</sup> Foreløpig har høyskolene i Agder og Bodø, samt Handelshøgskolen BI fått adgang til å tildele doktorgrad på sine spesialfelter (økonomisk-/administrative fag). Gjelder også høyskolen i Stavanger på området petroleums- og off-shore-teknologi, for Agders vedkommende også 'nordisk språk og litteratur'. Høyskolen i Stavanger har dessuten søkt om å få tildele doktorgrad i spesialpedagogikk. De nevnte høyskolene har dessuten erklært at de snarest mulig ønsker å bli godkjent som universitet.

fleste får sin årlige basisbevilgning fra NFR ved Området for kultur og samfunn, som forvalter midler til disse formål på vegne av flere departementer.<sup>17</sup> I tillegg tas også med under dette punktet bevilgninger fra departementene til opprettelse av *sentre* for spesielle FoU-formål, enten ved utdanningsinstitusjonene eller de regionale forskningsstiftelsene.

De fleste *samfunnsvitenskapelige forskningsinstituttene* er orientert mot tverrfaglige forskningstemaer, men få ansatte har fagpedagogisk bakgrunn. Det gjelder også for de av forskningsinstituttene som er faglig profilert mot pedagogisk relevante temaer. Nedenfor følger en kort presentasjon av et utvalg institutter for å illustrere situasjonen:

- *Forskningsstiftelsen FAFO*: arbeider med problemstillinger innen arbeidsliv, velferdspolitik og levekår nasjonalt og internasjonalt. Ett av underinstituttene har fokus på Kompetanse, læring og arbeidsliv. For tiden ingen fagpedagoger ansatt.
- *AFI (Arbeidsforskningsinstituttet)*: arbeidsliv og læring er et sentralt område, for tiden ingen fagpedagoger ansatt.
- *NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring)*: etablert (1996) som en sammenslåing av flere tidligere selvstendige forskningsinstitutter i Oslo-regionen, bl a det tidligere Barnevernets utviklingssenter og NAVF/NFRs Program for ungdomsforskning. I NOVA gjenfinnes disse som særskilte forskningsgrupper med tilsvarende betegnelser. I 2001 hadde NOVA i alt 82 vitenskapelige ansatte, flertallet var psykologer og sosiologer, 5 var fagpedagoger.
- *NOSEB (Norsk Senter for barneforskning)*: etablert i Trondheim i 1982, nå organisert som et senter under SVT/Fakultetet ved NTNU. Sentrale forskningsområder er barns oppvekst, vilkår og aktiviteter og vilkårenes betydning for barna, familien og samfunnet. Senteret har en meget liten forskerstab (hvorav 2 professorer) og noen stipendiater. Staben er tverrfaglig sammensatt, og pedagogikk er representert.
- *NIFU (Norsk Institutt for studier av forskning og utdanning)*: etablert i sin nåværende form i 1996, men har en lengre forhistorie som utredningsavdeling/-institutt under NAVF og NFR. NIFU er organisert i seksjoner, bl a for studier av høyere utdanningsinstitusjoner og studier av studieforhold og gjennomstrømning. Den faglige staben (ca 50 i alt) har i hovedsak sin bakgrunn i statsvitenskap og sosiologi, for tiden 2 med fagpedagogisk bakgrunn.
- *NVI (Norsk voksenpedagogisk institutt)*: opprettet i 1976 (i Trondheim) med nasjonalt ansvar for å ivareta og videreutvikle teoretisk og metodisk kompetanse innen feltet voksenpedagogikk. Fra 1. januar 2001 gikk instituttet inn som en avdeling i VOX, et nytt senter for hele voksenopplæringsfeltet i Norge, med hovedkontor i Oslo.<sup>18</sup> Sentrale oppgaver for det nye senteret er knyttet til gjennomføringen av Kompetansereformen (*Livslang læring*) (1997-98) og Realkompetanseprosjektet som en del av denne. Det tidligere NVI er reetablert som en egen forsknings- og analyseavdeling under VOX. Av 14 vitenskapelig ansatte er 6 pedagoger og 1 spesialpedagog.

*De regionale forskningsstiftelsene* nevnt ovenfor (se note 14) får i dag basisbevilgning (evt også tilleggsbevilgning til strategiske programmer) fra NFR.<sup>19</sup> Av de 12 stiftelsene beskriver bare 3 ifølge NIFU-katalogen sin 'nåværende forskning' mot klart pedagogisk relevante

<sup>17</sup> Basisbevilgningen består av en grunnbevilgning og en bevilgning til strategiske instituttprogram (SIP). Grunnbevilgningen beregnes ved hjelp av indikatorer for forskningskvalitet, forskerkvalitet og internasjonalt engasjement. Midler til SIP tildeles etter vurdering av søknader fra instituttene, der det legges vekt på faglig kvalitet, brukerrelevans og arbeidsdeling i et nasjonalt perspektiv. Vedtak om tildeling fattes av områdestyret.

<sup>18</sup> Den tidligere NVI-avdelingen er fortsatt lokalisert i Trondheim. VOX-fusjonen omfatter også det tidligere Statens ressurs- og voksenopplæringscenter og Norsk fjernundervisning.

<sup>19</sup> Disse stiftelsene sorterer under Kultur og Samfunn: Agderforskning, Finnmarksforskning, Møreforskning, Nord-Trøndelagsforskning, Nordlandsforskning, NORUT-Samfunnsforskning (Tromsø), Rogalandforskning



temaområder, jf *Møreforskning* (Volda), med bl a utdanning og ungdomsforskning; *Nordlandsforskning*, med bl a velferdsforskning, jf herunder særlig 'funksjonshemmedeforskning'; *Telemarksforskning/Notodden*, med pedagogisk forskning og utviklingsarbeid som hovedprofil.

Mens Møreforskning og Nordlandsforskning topper listen målt i basisbevilgning (begge med ca 2.4 mill kr i basisbevilgning 2001), mottar Telemark Notodden minst av alle (vel ½ mill kr i 2001). Møreforskning og Nordlandsforskning mottar bevilgning til strategiske instituttprogram (SIP) fra NFR, men *ikke* til noen av sine pedagogisk relevante strategier. Det gjør imidlertid Telemarksforskning Notodden, - til sin satsning på matematikdidaktikk.

Til slutt, kort om nasjonalt opprettede *sentre for spesielle FoU-formål*. Følgende sentre arbeider med pedagogisk relevante temaer og har FoU som sin hovedbeskjeftigelse:<sup>20</sup>

- *Senter for leseforskning* (SLF), Høgskolen i Stavanger. Opprettet av KUF/UFD.
- *Senter for atferdsforskning* (SAF), Høgskolen i Stavanger. Opprettet av KUF/UFD.
- *Forsknings- og kompetansesenter for IT i utdanning* (ITU), UiO/UV-fakultet). Opprettet av KUF/UFD.
- *Statens kunnskaps- og utviklingssenter for helhetlig rehabilitering* (SKUR), Høgskolen i Bodø/Nordlandsforskning. Opprettet av Sosial- og helsedepartementet.

### III. Faglig ekspansjon og forskerpersonale

Studenttilstrømningen til pedagogikkfaget satte for alvor inn på 60-tallet, på få år var instituttet i Oslo sprengt. Staben økte raskt og det ble flere professorater. I tillegg til veksten i Oslo ble nye universitetsmiljøer etablert i Trondheim og Tromsø og distriktshøgskolene kom til, også flere av disse med egne miljøer for pedagogikk og stillinger for fagpedagoger. Oppgraderingen av de postgymnasiale utdanningsinstitusjonene på 80-tallet representerte en nye milepæl for fagområdet, særlig på grunn av de mange lærerskolene rundt om i landet som dermed fikk et akademisk løft.

---

Samfunn, Østfoldforskning, Telemarksforskning Bø og Notodden, Vestlandforskning og Østlandforskning (til sammen 32 mill kr i 2001 fra NFR/KS).

<sup>20</sup> Et betydelig antall slike enheter har andre hovedformål enn å utføre FoU, FoU utgjør en mindre del av virksomheten. Omtales gjerne som 'institusjoner med FoU' (Wendt 2001, s. 14). De statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene er derfor ikke tatt med her, et annet eksempel er *Lins* – ressursenter for internasjonal utdanning og utvikling opprettet etter initiativ fra NORAD ved Høgskolen i Oslo. SLF og SAF i Stavanger er spesialpedagogiske kompetansesentre, samtidig som de er tildelt nasjonale knutepunktfunksjoner for FoU-arbeid på sine spesialområder.

Den største enkeltstående *samfunnsfaglige faggruppen* i UoH-sektoren i 1999 utgjorde personer ved *enheter der hoveddelen av virksomheten var innenfor det pedagogiske fagområdet*, i alt nærmere 1000 personer. Nest størst var økonomi med totalt 275 ansatte. Mens pedagogikk representerte den største spesifiserte samfunnsvitenskapelige faggruppen både ved universitetene og de statlige høyskolene, var økonomi størst ved de vitenskapelige høyskolene (Wendt 2001, s. 49-50).<sup>21</sup>

Av det vitenskapelige personale tilknyttet pedagogiske fagmiljøer i UoH-sektoren er langt de fleste (71 %) ansatt i statlige høyskoler. Representasjonen ved universitetene er langt mer beskjeden (28 %). Fordelingen mellom lærestedsgruppene for ansatt vitenskapelig personale i henholdsvis pedagogiske og økonomiske fagmiljøer fremgår av tabell 1.

**Tabell 1: Vitenskapelig/faglig personale per 01.10.99 innenfor samfunnsvitenskapelige enheter i UoH-sektoren etter lærestedsgruppe, totalt og spesifisert for pedagogiske fag.\***

Enhetenes faggruppe-tilhørighet	<i>Totalt</i>		<i>Universiteter</i>		<i>Vit.høyskoler m fl</i>		<i>Statlige høyskoler</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. <i>Pedagogiske fag</i>	972	100	268	28	17	2	687	71
2. <i>Økonomiske fag</i>	275	100	115	42	118	43	42	15
Totalt 1999	3595	100	1421	39	572	16	1602	45

\* Utdrag fra Wendt op.cit., tabell 5.1, s. 49

Av de 972 vitenskapelig ansatte i de pedagogiske fagmiljøene hadde 88% *fast ansettelse*, dvs langt flere med fast ansettelse enn for totalgruppen innenfor sektoren (75%) og også flere enn for økonomigruppen (64%). *Andelen rekrutteringspersonale* i de pedagogiske fagmiljøene er imidlertid urovekkende lav (7%), jf 18% innenfor de samfunnsvitenskapelige miljøene totalt og 31 % innenfor de økonomiske fagmiljøene (op.cit. tabell 5.2, s. 50).

<sup>21</sup> Det er imidlertid viktig å merke seg at størstedelen av personalet ved samfunnsvitenskapelige enheter innenfor UoH-sektoren er kategorisert under faggruppen 'andre og felles fag, uspesifisert' (utgjør totalt over 40%). Statistikken baserer seg på opplysninger fra enhetene (institutter/avdelinger) vedrørende virksomhetens fagtilhørighet. Enheten klassifiseres etter *mest-kriteriet*, dvs innenfor den faggruppen som har over 50% av de ansatte. Dersom ingen faggruppe overskrider 50%, klassifiseres all virksomhet i samlekategori 'andre og fellesfag'. Eksempelvis klassifiseres alle institutter/avdelinger for lærerutdanning under 'pedagogikk'. (Se Wendt, op.cit. vedlegg 2 (s. 67 ff) for en fullstendig oversikt over norske samfunnsvitenskapelige enheter i UoH-sektoren).

Hittil er omtalt vitenskapelig ansatt personale ved pedagogiske fagenheter i UoH-sektoren, *uten hensyn til utdanningsbakgrunn*. For hele den samfunnsvitenskapelige UoH-sektoren gjelder at 63 % av det vitenskapelige personalet hadde en samfunnsvitenskapelig utdanningsbakgrunn (ca 2250 i 1999). Av disse representerte pedagoger og økonomer de største gruppene med henholdsvis 481 og 429 personer (dvs ca 25% pedagoger dersom de 230 med 'uspesifisert' utdanningsbakgrunn holdes utenfor). Fagpedagogene og økonomene fordeler seg imidlertid forskjellig på de ulike lærestedene (se tabell 2). Mens flertallet (nesten 70%) av fagpedagogene i 1999 var ansatt ved de statlige høyskolene og bare et fåtall ved de vitenskapelig høyskolene, fordelte økonomene seg langt jevnere på de ulike lærestedene.

**Tabell 2: Fagpedagogenes og økonomenes fordeling på ulike læresteder i 1999\***

Utdanning	<i>Universiteter</i>		<i>Vitenskapelige høyskoler m fl</i>		<i>Statlige høyskoler</i>		<i>Totalt</i>
	N	%	N	%	N	%	
Pedagoger	123	26%	24	5%	334	69%	481
Økonomer	89	21%	170	40%	170	40%	429

\* Utdrag fra Wendt, op.cit., s. 52):

I *instituttsektoren* arbeidet nærmere 1200 forskere/faglig personale i 1999 ved enheter klassifisert under samfunnsvitenskap (etter 'mestkriteriet', se note 21), og ca 80 % hadde en samfunnsvitenskapelig utdanningsbakgrunn. Her utgjorde økonomene den største enkeltgruppen, men det var også mange statsvitere og sosiologer. Til sammen utgjorde disse gruppene nær 60% av det samlede vitenskapelige personalet i instituttsektoren. *Pedagogene utgjorde bare en liten gruppe*, i alt 24 personer, dvs litt færre, eller omtrent like mange, som personale med bakgrunn i samfunnsgeografi og psykologi. Statistikken gir ingen nærmere opplysninger om pedagogene i instituttsektoren.

Tabell 3 illustrerer hva de siste 10-15 års reformer har betydd med hensyn til *vekst i antall stillinger for fagpedagoger* innenfor det samlede universitets- og høyskolesystem samt i instituttsektoren i løpet av *de siste 15 årene*. Det er utvilsomt vekst i alle deler av systemet, men den voldsomme veksten som noteres innenfor UoH-sektoren skyldes først og fremst strukturelle endringer, jf oppgraderingen av lærerutdanningsinstitusjonene til høyskoler og den påfølgende reorganisering og styrking av det regionale systemet på 90-tallet.

**Tabell 3: Forskerpersonale med samfunnsvitenskapelig utdanning i pedagogikk fordelt på utførende sektor 1985<sup>22</sup> og 1999.**

	<i>UoH-sektor</i>	<i>Instituttsektor</i>	<i>Totalt</i>
1985	98 *	13	111
1999	481	24	473

\* I 1985 hadde *universiteter og vitenskapelige høyskoler* i alt 82 ansatte fagpedagoger, *distriktshøyskolene* 16. Disse institusjonene representerte UoH-sektoren i 1985 (ansatte i lærerskolene o l var ikke med i statistikken over *forskerpersonale* i 1985).

Når det gjelder *fagpedagogenes fordeling på ulike stillingstyper* er statistikken mangelfull. Den nasjonale pedagogikkomitéen (1993) registrerte stillingsressursene ved universitetene og de vitenskapelige høyskolene på grunnlag av *antall hjemler* ved institusjonene i henhold til aktuell stillingskompetanse pr juli 1993. Et utdrag fra innstillingen er tatt med i tabell 4, og viser fordelingen av de faste vitenskapelige stillingshjemlene i pedagogikk og spesialpedagogikk ved de fire universitetsinstituttene.

**Tabell 4: Vitenskapelige stillingshjemler ved instituttene i Oslo, Tromsø og Trondheim pr 1. juli 1993. \***

Stillingskompetanse	<i>PFI/UiO</i>	<i>ISP/UiO</i>	<i>ISV/UiTø</i>	<i>PI/UNIT</i>
Professor	20	6	3	7
I. amanuensis	13	12.5	}4	}12
Aman./u.lektor	3	13		

\*Utdrag fra Innstilling fra Den nasjonale pedagogikkomitéen 1993, tabell 2.8.5, s. 82.

Tilsvarende registrerte Pedagogikkomitéen stillingene for fagpedagoger i *de pedagogiske høyskolene*, og rapporterte følgende tall samlet for denne institusjonsgruppen (s. 10):

- Professorer 2
- Dosenter 13,4
- Førsteamanuenser 60
- Høgskolelektorer 278

Ordningen med anledning for *ansatte i vitenskapelige stillinger* (førsteamanuenser og høgskoledosenter) til å søke om *opptrykk til professor etter vurdert kompetanse* (innført 1993), som mange har benyttet seg av, har ført til en økning av antallet norske fagpedagoger

<sup>22</sup> Data er hentet fra Voje (1988).

med professorkompetanse. Likeledes har utbyggingen av den nye doktorgradsordningen på 90-tallet ført til en økning av antallet fagpedagoger med doktorgrad. Derved har flere oppnådd førstestillingskompetanse ved ansettelse eller som opprykk i løpet av det siste tiåret. Sannsynligvis er ikke fordelingen mellom ulike stillingsnivåer lenger slik som vist i tabell 4 og i oppstillingen for de pedagogiske høyskolene.

▪ Oppsummering:

Den største enkeltstående *samfunnsfaglige* faggruppen i UoH-sektoren utgjorde i 1999 personalet ved enheter der hoveddelen av virksomheten var innenfor det pedagogiske fagområdet, dvs. i alt 972 vitenskapelig ansatte. Langt de fleste (71 %) var ansatt i statlige høyskoler, mens representasjonen ved universitetene var langt mer beskjeden (28 %). I alt 481, dvs. ca halvparten av de ansatte i de pedagogiske fagmiljøene var fagpedagoger. *Nesten 70% av fagpedagogene var i 1999 ansatt i de statlige høyskolene, drøyt en fjerdedel hadde stilling ved universitetene, mens bare noen få var ansatt i de vitenskapelige høyskolene (5%).* Fagpedagogene utgjorde også bare en liten gruppe av det vitenskapelige personale i instituttsektoren. Statistikken (tabell 3) viser at det innenfor UoH-sektoren har vært en betydelig vekst i vitenskapelige stillinger for fagpedagoger, men den kraftige veksten skyldes først og fremst strukturelle endringer, dvs nærmere bestemt oppgraderingen av lærerutdanningsinstitusjonene til statlige høyskoler. Ved universitetene har veksten i vitenskapelige stillinger for fagpedagoger vært moderat i perioden.

#### IV. Pedagogikk som vitenskap – forskningens faglige innhold

##### 1. Pedagogikk som vitenskap og forskningsdisiplin – noen karakteristiske trekk<sup>23</sup>

I historisk perspektiv fremstår norsk pedagogikk som et fag preget av kryssende tradisjoner, tendenser til oppsplitting og indre motsetninger. Noen særtrekk ved faget er av betydning i denne sammenheng. Det gjelder særlig fagets vide utstrekning og uklare avgrensning, forholdet mellom teori og praksis – fag og profesjon, og det sterke normative innslaget i faget.<sup>24</sup> Trekkene overlapper, men vil bli kort kommentert hver for seg i det følgende.

<sup>23</sup> Avsnittet bygger bl a på et fagnotat utarbeidet av faggruppen i pedagogikk i Rådet for samfunnsvitenskap (RSF/NAVF) i 1985-86 (Vislie 1986, s. 3-8. Se også NAVF 1986).

<sup>24</sup> Ingen av disse trekkene er for så vidt særskilte for pedagogikken, men i kombinasjon har effekten sannsynligvis blitt sterkere enn i de øvrige samfunnsfaglige disiplinene.

Med 'oppdragelse' som definerende moment erobret pedagogikken tidlig i historien *et livsområde* som sitt tema. Tyngdepunktet i vitenskapsfaget har variert over tid, for eksempel fra konsentrasjon om skolen og formelt organiserte undervisningsprosesser, til konsentrasjon om oppdragelse som del av den generelle sosialiseringssprosess, til å omfatte utvikling mer generelt og til læring på andre samfunnsarenaer enn skolen. I forhold til det vide feltet er pedagogikken som vitenskapsfag og forskningsdisiplin vanskelig å avgrense. Fra fagets side har det imidlertid verken vært sett på som ønskelig eller mulig å foreta en prinsipiell avgrensning av fagets oppgaver på dette grunnlag. I prinsippet har hele feltet vært legitimt som forskningsområde for pedagogikken, selv om visse deler av feltet har vært mer legitime enn andre over tid. For eksempel gjelder det forskning om barn/elever og undervisning/skole.

*Variasjoner i tyngdepunkt* over tid må sies å ha kommet mer som følge av ytre krav og tilpasninger enn som resultat av en indre systematisert og kontinuerlig utviklet logikk. Den ytre påvirkning av faget, i retning av konsentrasjon og innsnevring vs utvidelse, særlig i relasjon til teoretiske perspektiver og metodikk, har til en viss grad skjedd gjennom pedagogikkens forhold til andre fag og vitenskapsområder. Forholdet til *praksis*, oppdragelsens/undervisningens skiftende vilkår og betydning som følge av samfunnsendringer og politisk klima over tid, har virket sterkest styrende i denne sammenheng.

Det uklart avgrensede og til dels motsetningsfylte *forholdet mellom teori og praksis* er en del av dette bildet. På den ene siden dreier det seg om et nært forhold, i den forstand at praksisfeltet til alle tider har tjent som et viktig legitimeringsgrunnlag for fremstilling av pedagogisk viten i systematisert form. Som profesjonsfag har pedagogikken som forskningsdisiplin også praksisrelevans som et viktig prinsipp, men det må balanseres mot forskningens frihet og plikt til å ivareta fagets teoretiske interesser.

Spørsmålet om hva den vitenskapelige pedagogikk faktisk kan tilføre 'det praktiske liv' i form av mer eller bedre innsikt i forhold til den innsikt lærere, elever, foreldre og andre med erfaring om oppdragelse og undervisning allerede har, har jevnlig vært stilt, også fra forskerne selv. Hvor skarpt skillet skal eller bør markeres, eventuelt hvordan et nærmere forhold mellom teori og praksis skal realiseres, har til tider vært et dominerende tema i faget – særlig på 70-tallet, hvor politiseringen var på sitt sterkeste. At det fins noen grenser for hvor langt forskningen bør innrette seg med hensyn til praksisrelevans, og i det hele tatt berettigelsen av

en teoretisk vitenskapelig og empirisk pedagogisk forskning, har fått fornyet aksept på 90-tallet.

En vesentlig side ved teori-praksis problemet innenfor pedagogikken er knyttet til det forhold at pedagogisk virksomhet (praksis) er *normativt forankret*. Praktisk handling forutsetter derfor både faglig innsikt og moralfilosofiske overveielser. Så lenge forskergruppen var lite opptatt av forskningens praktiske relevans, og så lenge den ensidig oppfattet praksis som formålsregulerte handlinger og som relativt nøytrale midler til å nå skolens mål, var den heller ikke særlig opptatt av praktisk filosofi og etikk. De praktisk filosofiske problemstillingene og de normative diskusjonene kom også i fokus på 70-tallet, og har siden hatt feste i faget. Det representerte en ny dimensjon i faget, men førte også med seg nye muligheter for faglige kontroverser (om ulike handlingsteorier, om kriterier for teoretisk kunnskap (sant/falskt) vs etiske begrunnelser (rett/galt)).

Spenningene i norsk pedagogisk forskning har sammenheng med de særtrekkene som her er beskrevet. Hver for seg og sammen gir de retning til ulike oppfatninger av den pedagogiske vitenskaps grunnkarakter, - som henholdsvis åndsvitenskap eller samfunnsvitenskap, og ulike standpunkt til, for eksempel, definisjonen av praksis og hvordan forholdet til praksis skal forstås, hvilke forskningsmetoder som er gyldige, hva som er sentrale tyngdepunkt og hva som representerer periferi. Mangel på samstemmighet i disse forhold har skapt fragmenterte faglige diskurser, og divergerende oppfatninger av kvalitet i vitenskapelige arbeider.

Betydningen av disse forhold skal imidlertid verken overdrives eller oppfattes som ensidig negative, - det gjaldt den gang Pedagogisk forskningsinstitutt i Oslo innehadde en monopolsituasjon når det gjaldt norsk pedagogisk forskning.<sup>25</sup> Det er gått en generasjon siden den gang, nå fins det mange pedagogiske forskningsmiljøer i Norge, og vilkårene for fagpedagogene til å dyrke *ulike* forskningsinteresser er derfor betydelig utvidet. Det er blitt mer rom for bredde og variasjon og til å takle ulike utfordringer i faget, og enklere å leve med motstridende teoretiske posisjoner og ulike metodiske tilnærminger.

---

<sup>25</sup> Se Haug (1993).

## 2. Den 'etablerte' pedagogikken

Det var med forankring i den Herbertianske modell at pedagogikken fikk status som vitenskap og plass i det akademiske system, både internasjonalt og i Norge. I denne modellen representerte pedagogikken det systemdannende element, mens filosofien/etikken og psykologien fikk status som hjelpevitenskaper. I *forskningen* fikk psykologien etter hvert en dominerende plass, og fra 1920-tallet var disiplinen langt på vei identisk med *pedagogisk psykologi*.

Ved PFI ble faget formelt inndelt i tre hovedområder (deldisipliner), – psykologisk, didaktisk og historisk pedagogikk, men med en klar hovedtyngde i det psykologiske. I de første 30 årene var forskningen individ-/eleveorientert, vitenskapssynet preget av det eksperimentelle design, og empirisk-analytiske metoder representerte forskningsidealet. Tematisk hadde forskningsaktiviteten sitt tyngdepunkt i psykometri, barne- og ungdomspsykologi, lærings- og motivasjonspsykologi. Ved opprettelsen av profesjonsstudiet (cand.paed.-graden innført 1962) ble det innført en serie spesialiseringsområder av mer yrkesrettet karakter (bl a skolepsykologi, rådgivning, undervisningsveiledning, spesialpedagogikk, voksenundervisning o fl), dvs *de første ansatser til en mer problem- og praksisorientert fagforståelse*, samtidig som deldisiplinene utviklet seg til å fungere som relativt selvstendige fagområder.

Det fag- og vitenskapssyn som PFI representerte, var dominerende i Norge helt frem til 70-tallet. Instituttet ved Lærerhøgskolen i Trondheim stod imidlertid i hele perioden for en noe annerledes fagprofil, preget av en historisk forskningstradisjon i kombinasjon med en orientering mot det didaktiske feltet. Denne tradisjonen tok instituttet med seg inn i Universitetet i Trondheim ved dannelsen i 1968. Ved etableringen av Universitetet i Tromsø ble imidlertid en radikalt annerledes, ikke minst tverrfaglig, fagmodell lagt til grunn (jf Skoleforskningsgruppen under Institutt for samfunnsvitenskap). Dette representerte faktisk innledningen til en lengre periode med fagkritikk i de norske universitetsmiljøene.

## 3. Fagkritikk og forsøk på rekonstruksjon

Rundt 70-tallet satte fagkritikken inn for alvor. I tillegg til den generelle positivismekritikken, ble det dominerende pedagogisk-psykologiske fag- og vitenskapssyn angrepet både fra en verdikonservativ og en ny-radikal posisjon. Den 'etablerte' pedagogikken ble kritisert for ensidighet i metodevalg, for sneverhet mht valg av forskningsoppgaver, for manglende sosialpolitisk-/praksis-relevans, og for stort sett å fremme instrumentelle tenkemåter og en



tilsvarende praksis i skolen. Ved PFI ble sosialpedagogikk etablert som en selvstendig fagenhet med et eget, fullverdig studiealternativ under cand.polit.-graden. Etableringen skjedde som en sterk markering av avstandstagen fra instituttets fagmodell. I forhold til denne skulle sosialpedagogikk representere et annet vitenskapssyn, et annet innhold, en annen teori-praksis-forståelse osv. Mer konkret definerte sosialpedagogikken dannelsesprosessen i samfunnet som sitt arbeidsfelt, og problemorientering, prosjektorganisering og prosessevaluering som alternativ til den disiplinbaserte fagmodellen og de tradisjonelle arbeids- og evalueringsmåter i universitetet. Flere av de nye institusjonene innenfor høyere utdanning som ble etablert på 70-tallet hentet inspirasjon fra det sosialpedagogiske studiet. I særlig grad gjaldt det Distriktshøgskolen på Lillehammer og Spesiellærerhøgskolen på Hosle (senere ISP/UiO).

I løpet av den perioden som her omtales ble fagforståelsen betydelig endret. Oppsummerende handlet det om at mens psykologien mistet sin status som 'grunnvitenskap' i pedagogikken, erobret sosiologien en solid posisjon; mens interessen for historisk pedagogikk avtok, ekspanderte didaktikken kraftig, både i forhold til aktivitet på området og i forhold til tematisk bredde. Innenfor alle disiplinområdene ble nye temaer gjenstand for oppmerksomhet (se nedenfor), men endringene omfattet også dreininger mot nye teorier og metodiske perspektiver, som for eksempel mot sosialpsykologi og humanistiske teorier innenfor psykologiområdet, og en generell dreining mot kvalitative forskningsmetoder og mot kontekstualisering innenfor alle områder.

#### *4. De pedagogiske universitetsmiljøene på 90-tallet – ulike tyngdepunkt og fagprofiler*

I følge Innstillingen fra Den nasjonale pedagogikkomitéen (1994, s. 155) har det vært ambisjonen ved de pedagogiske universitetsmiljøene å kunne dekke bredden i faget, å ivareta en helhetlig fagutvikling og å utvikle fagets generelle teoretiske fundament. Forskningsaktiviteten har vært preget av dette og gjennomgående i stor utstrekning vært rettet mot de fenomener som innholdsmessig definerer faget (se kap. I). Avhengig av miljøenes størrelse, de ansattes særlige forskningsinteresser, teoretiske perspektiver og metodiske ståsteder over tid, lærestedenes historie og institusjonelle kontekst har miljøene utviklet ulike tyngdepunkt og markert noe forskjellige forskningsprofiler.

*Institutt for spesialpedagogikk* skiller seg klart ut fra de øvrige instituttene med sin brede kompetanse og som nasjonalt tyngdepunkt på sitt spesialområde. Instituttet markerer seg også

ved sin særlige kompetanse knyttet til *spesielle funksjonshemninger* (bl a hørsels-/synsvansker og autisme), og i den forbindelse ved også å trekke inn habilitering/rehabilitering som profesjonsorienterte virksomheter i tillegg til opplæring og undervisning. I boka *Spesialpedagogikk* (Befring & Tangen 2001) gir instituttet en oppdatert, inngående og bred presentasjon av status for fagområdet i regi av instituttet, idet samtlige artikler er skrevet av forskere, forelesere og veiledere ved instituttet.

De øvrige instituttene er mer sammenlignbare. *PFI i Oslo* står – i kraft av sin størrelse – for den største bredden i forskningen, som omfatter alle deldisiplinene, kanskje med en viss tyngde i læreplanteori-/didaktikkområdet, samt i vitenskapsteori/metode og pedagogisk filosofi. I nasjonal sammenheng er det naturlig også å nevne forskning rettet mot flerkulturell pedagogikk, universitetspedagogikk og læring i arbeidslivet som en del av PFIs særlige profil i dag.

*Pedagogisk institutt i Trondheim* markerer seg nasjonalt sterkt ved sin forskning på skole-/utdanningshistorie og utdanningspolitikk, men har også tyngde innenfor det pedagogisk-psykologiske feltet, dvs spesielt sosialpsykologi/motivasjon og på området generelle lærevansker (spesialpedagogikk). Av mer spesielle temaer skal nevnes problemstillinger knyttet til klasseromsforskning.

Forskningen ved *Institutt for pedagogikk i Tromsø* har tradisjonelt vært tverrfaglig organisert (ikke disiplinbasert), og er preget av nært samarbeid spesielt med sosiologi, antropologi og filosofi. Tromsø-miljøet er lite, men er nasjonalt sterkt profilert ved sin forskning på forholdet mellom skole og utdanningssamfunn og mellom etniske minoriteter og storsamfunnet. I forlengelsen av denne problematikken er sosialisering og oppvekstmiljø også et aktuelt tema for forskningen i Tromsø.

##### 5. *Norsk pedagogisk forskning på 90-tallet: et tematisk innblikk*

Det ligger utenfor rammen for dette notatet å gi en detaljert og utfyllende innholdsmessig beskrivelse av pedagogisk forskning i Norge i overgangen mellom 90-tallet og tusenårsskiftet. Det datamessige grunnlaget er heller ikke tilstede for å gjøre en slik beskrivelse. I forbindelse med evalueringen vil relevante og fyldige lister over forskningsarbeider utført i den siste 10-års perioden bli fremlagt, og med utgangspunkt i disse og de innsendte arbeider vil evalueringskomitéen kunne beskrive og vurdere både tematisk

innhold og kvalitet i den aktuelle forskningen i Norge. I den forbindelse må komitéen selv ta stilling til hvilke prinsipper/modeller for ordning og beskrivelse av det innkomne materiale den vil legge til grunn for evalueringen,<sup>26</sup> og i dette valget må evalueringskomitéen selvsagt stå fritt, bl a ut fra en vurdering av det materiale som faktisk blir fremlagt for komitéen.

Som en foreløpig orientering for komitéen tas med i dette notatet først noen kommentar fra (den nå avgåtte) *fagkomitéen i pedagogikk* (NFR/KS 2000), deretter presenteres et kort innblikk i norsk pedagogisk forskning, basert på et utvalg artikler fra et spesialnummer av *Scandinavian Journal of Education Research* (1997, 41, 3-4), mens presentasjonen av aktuelle forskningstemaer innenfor spesialpedagogikken, i tillegg til de synspunkter som fremkommer i notatet fra fagkomitéen, i hovedsak er basert på materiale fra *Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutviklingsprogram* (NFR/KS 1996).

*Fagkomitéen* uttaler:

”Faget har tradisjonelt hatt sin primære forankring i forskning knyttet til skole og utdanning, men har i de senere årene også vist evne til å svare på de nye forskningsbehov og –interesser som følger av utviklingen mot et mer globalt kommunikasjons- og kunnskapssamfunn. Pedagoger bidrar i dag også med kunnskap om læring og utvikling i lys av det flerkulturelle samfunnet, i lys av ny informasjonsteknologi, i lys av samspill eller manglende samspill mellom ulike oppvekstarenaer og i lys av livsløpet. Pedagogisk forskning har de senere årene også bidratt til innsikt i læring og forutsetninger for læring i arbeidslivet. (.....) slike bidrag (har) foreløpig et beskjedent omfang. Pedagogisk forskning må inn med større tyngde når det gjelder familien, mediene, arbeidslivet og voksenalderen” (s. 4).

Videre uttaler fagkomitéen – som sitt inntrykk:

”(...) at generell didaktisk, spesialpedagogisk og fagdidaktisk forskning har hatt en betydelig vekst i forskningsvolumet gjennom de siste årene, mens disipliner som pedagogisk psykologi og historisk pedagogikk relativt sett har tapt terreng” (s. 6).

Den skriver også at det er:

”(...) liten tvil om at pedagogisk forskning vier kjønn og likestilling større oppmerksomhet i dag enn for eksempel før 1970. For noen forskere er det et hovedperspektiv i deres arbeid, for andre inngår det som et delperspektiv. Fagkomitéen har likevel inntrykk av at kjønn som sosial og kulturell dimensjon er relativt lite fokusert i nyere pedagogisk forskning. (.....) flere av fagmiljøene i pedagogikk (har) gjort lite innenfor dette perspektivet eller arbeidet med problemstillinger som må ansees som noe perifere i et lærings- og utdanningsperspektiv” (s. 7).

---

<sup>26</sup> I forbindelse med evalueringen av svensk pedagogisk forskning tidlig på 90-tallet, blir dette problemet drøftet av det internasjonale evalueringspanelet i innledningskapitlet (Rosengren & Öhngren 1997, s. 12-13 og 16).

Det nevnte spesialnummeret av *Scandinavian Journal* ble utgitt i 1997 som en markering av tidsskriftets første 40 år. Ambisjonen var å gi en oversikt over utviklingen innen pedagogisk forskning i de fire nordiske land – Danmark, Finland, Norge og Sverige. Oversikten inneholder flere norske bidrag, og stoffet som presenteres i disse artiklene gir mulighet for et blikk inn i norsk pedagogisk forskning på 90-tallet. Hovedartiklene er inndelt i disiplinområder (didaktisk, pedagogisk-psykologisk, historisk, filosofisk og 'social issues'). Disse suppleres av et utvalg smalere tematisk orienterte artikler: en (svensk og norsk) fellesartikkel om kjønnsforskning i Norden, en om spesialpedagogisk forskning i Sverige, og en om lærer-/lærerutdanningsforskning (med korte bidrag fra Finland, Norge og Sverige). Presentasjonene i de tre påfølgende avsnitt nedenfor representerer korte sammendrag fra tre av de nevnte hovedartiklene, mens det øvrige materialet ikke er blitt brukt i forbindelse med utarbeidelsen av denne oversikten.<sup>27</sup>

Forfatterne av kapitlet om *didaktisk forskning* i Norge<sup>28</sup> mener å kunne slå fast at antallet didaktikkrelaterte prosjekter er *økende* og at *veksten er størst innenfor fagdidaktikken*. Veksten refererer til området generelt, men særlig fremtrer forskning på *norskfaget, på skrivning og skriveprosesser*, som et nytt fokus på 90-tallet. Innenfor den generelle didaktikken var teori og forskning sterkt fokusert på *læreplanutforming og -analyser* i den samme perioden, og interessen for denne tematikken reflekteres i forskning med relasjon til spesifikke institusjonstyper og -settinger, som for eksempel analyse av programmer for virksomhet i *barnehagen* og i forskning på *flerkulturell undervisning*. Studier av fagutvikling, læreplaner og undervisning i universiteter og høyere utdanning nevnes som et felt i vekst på 90-tallet. Mot slutten av 90-tallet fremstår for øvrig IKT-feltet og nettbasert læring som en utfordring for læreplan- og didaktiske studier

Didaktisk forskning er generelt blitt mer *empirisk*, og bruken av slike metoder er blitt bedre. En relativt stor del av prosjektene innenfor gruppen fremtrer som et mangfold av varierte interesser, men antas å ha *nasjonale reforminteresser og statlige styringsbehov som sin viktigste inspirasjonskilde*. Slike prosjekter utgjør nå en større gruppe enn antallet teoretisk

---

<sup>27</sup> Begrunnelsen for *utvalget av hovedartikler* er dels at det mangler norsk bidrag under området for pedagogisk-psykologi, dels mye innholdsmessig overlappning mellom den norske 'social issue'-artikkelen og de mer generelle presentasjonene om utviklingen i faget tidligere i bakgrunnsnotatet, og mellom denne artikkelen og de tre andre hovedartiklene. De *tematiske artiklene* er utelatt i denne oversikten for ikke å forrykke balansen mellom dybde og detaljeringsgrad når det gjelder tematiske 'innblikk' i de mange ulike temaområdene som den pedagogiske forskningen er engasjert i.

<sup>28</sup> Åsmund L. Strømnes/NTNU, Harald Rørvik/UiO og Tor Vidar Eilertsen/UiTØ).

begrunnede prosjekter med teoriutvikling som formål. Det er også registrert en fornyet interesse for *klasserommet som arena* for didaktiske studier i den senere tid.

Forfatteren av kapitlet om *pedagogisk historieforskning* i Norge<sup>29</sup> peker innledningsvis på at interessen for området har vært jevnt nedadgående gjennom lengre tid. En ny generasjon forskere har imidlertid kommet på banen i løpet av 80-tallet, og på 90-tallet er det deres forskningsprosjekter og publikasjoner som dominerer feltet. Samlet sett *karakteriseres den nye generasjonen* ved i større grad å ha *hentet inspirasjon i samfunnsvitenskapelige teorier* enn i generell historie, ved å være mer *påvirket av det internasjonale forskersamfunnet* enn av sine norske forgjengere, og - mange - også ved å være *mer analytiske enn fortellende*. *Tematisk* er den nye generasjonen også bærere av noen *nye trender*: den studerer *den nyere tids historie* fremfor den eldre, den foretrekker å studere *historien i et 'nedenfra'-perspektiv* fremfor et 'ovenfra'-perspektiv; den velger heller å studere *sosial makt og maktstrukturer* enn idé- og personhistoriske emner, og mer enn før har den et fokus på internasjonal pedagogikk, ikke først og fremst for å studere internasjonal pedagogikk *per se*, men for å ha en standard å måle kvaliteten i den norske utviklingen mot. *De nye trendene eksemplifiseres tematisk* ved studier som behandler ulike sider av utviklingen innen *norsk skolepolitikk i etterkrigstiden* med fokus på (f eks) 'desentralisering' eller 'administrative reformer', *nedenfra-perspektivet* med fokus på 'barns liv', f eks i lys av temaer som 'oppdragelse og straff' eller 'disiplin' gjennom tidene, og på *sosiale maktstrukturer* ved en studie av 'allmuens opprør' mot 'makten' i lokalsamfunnet.

Forfatteren av avsnittet om *pedagogisk filosofi* i Norge<sup>30</sup> innleder med å vise til de viktigste filosofiske *strømningene* som har preget fagområdet i etterkrigsepoken. På 1970-tallet nevnes påvirkningene fra nyere tysk og engelsk rasjonalisme og tysk åndsvitenskap, etterfulgt på 80-tallet av fransk post-modernisme og en fornyet interesse for klassisk amerikansk pragmatisme, som igjen skapte grunnen for neo-pragmatismen, især representert ved Rorty. Av *temaer* som i særlig grad har engasjert norske pedagogiske filosofer i denne epoken, nevnes *positivismekritikken/kritikken av instrumentalismen* i pedagogikken, relevansen av *kulturell innleiring og estetisk uttrykk* for analyse av pedagogisk praksis, og spørsmålet om *gyldighetsstandarder i rasjonalistisk praktisk filosofi*. På 90-tallet er spennvidden stor – både tysk klassisk dannelsesematikk, fransk dekonstruksjon, allmenn vitenskapsteori og

---

<sup>29</sup> Alfred O. Telhaug (NTNU)

<sup>30</sup> Lars Løvlie (UiO).

diskursteoretiske tradisjoner er representert, i tillegg til sosialfilosofi, politisk filosofi og moralfilosofi. *Danning, lek, medborgerskap, og rettferdighet er eksempler på begreper* som har utfordret norske pedagogiske filosofer til ny-analyser i den senere tid, ikke minst i lys av utviklingen innen *IKT-feltet og de endrede betingelser for kommunikasjon og læring, identitet og utvikling* som denne har medført.

Ettersom det mangler et *norsk* bidrag om utviklingen innen *det spesialpedagogiske forskningsområdet* i artikkelsamlingen fra *Scandinavian Journal of Educational Research*, er presentasjonen av den spesialpedagogiske forskningen i hovedsak basert på materiale fremlagt i forbindelse med Forskningsrådets program vedrørende *Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling* (1993-1998). Det vises spesielt til den samlede prosjektkatalogen, til Befring & Sæbø (1994) og Haug, Tøssebro & Dalen (1999). Bidragene om didaktisk og historisk forskning i *Scandinavian Journal* har noen referanser til spesialpedagogiske forskningbidrag. Disse er notert og inkludert i sammenfatningen nedenfor.

Spesialpedagogisk forskning i Norge er i utpreget grad *anvendt og praktisk orientert, dessuten sterkt reforminspirert*, jf de omfattende reformer som praksisfeltet har gjennomgått i løpet av de siste 30 år. Mye aktivitet på området må betraktes som utviklingsarbeid, men også forskningen har hatt en kraftig vekst, både mht omfang og tematisk bredde, i løpet av perioden. I en viss forstand reflekterer det spesialpedagogiske forskningsfeltet de samme tendenser som vi allerede har sett preger den pedagogiske forskningen, men spesialpedagogikken har også sine *særlige temaer*, (eksempelvis *diagnostikk, funksjonslæring, kompensatorisk virksomhet og forebygging*) og *tradisjonelle målgrupper* (døve/tunghørte, blinde/svaksynte o fl). Fremfor alt er den opptatt av spesialundervisningen, eventuelt tilpasset opplæring og differensieringsproblematikk, der pedagogikken først og fremst er opptatt av den vanlige undervisningen.

I lys av reformene setter forskningen fokus på *behovet for spesialundervisning*, på spesialundervisningens ulike *organiseringsformer*, på *læringsmiljø og læringsarbeidet*, samt *sosial interaksjon* og tendenser til *marginalisering* i blandede elevgrupper (spesialundervisnings- og andre 'ordinære' elever, bare et fåtall slike undersøkelser refererer til spesifiserte funksjonshemninger). Forskningen er i særlig grad rettet mot *barnehage og grunnskole*, - det er (fortsatt) lite forskning på videregående skole, og svært få eksempler på

studier av funksjonshemmedes læringsmuligheter i høyere utdanning eller av mulighetene for voksenopplæring. For øvrig er den spesialpedagogiske forskningen innenfor barnehage- og skolesektoren opptatt av fenomener som *funksjonstrening*,<sup>31</sup> 'mestring' og *kompetanseoppnåelse*, men egentlig effektforskning er hittil ikke prioritert. Særlig barnehageprosjektene har karakter av *forebyggende innsatser og behovet for tidlig diagnostisering*. Innhold og arbeidsmetoder i *PP-tjenesten* og forholdet mellom tjenesten og brukerne (skole/hjem) er også i fokus, det samme gjelder *rådgivningsarbeid* mer generelt og *samarbeidet mellom skolen og foreldre* med barn som får spesialundervisning.

Når det gjelder forskning med fokus på bestemte målgrupper (funksjonshemninger/'vansker'), er den sterkeste innsatsen rettet mot studier av *språk-, kommunikasjons- og lesevansker* (dyslexi) og *emosjonelle og sosiale vansker* (atferdsproblemer/samspillsvansker). Av de tradisjonelle kategoriene for funksjonshemninger er det flest studier knyttet til *hørselsproblematikk*, og i forlengelsen av dette temaet, forskning knyttet til *tegnspråk*. For øvrig er *handikap- og spesialundervisningens historie* et nytt tema med flere forskningsbidrag i den senere tid.

## **V. Nasjonale samarbeidsorganer - fakultetsmøte, fagråd og fagkomité**

### *1. Det nasjonale fakultetsmøtet for samfunnsvitenskap*

For å samordne høyere utdanning og forskning innenfor de fagområder som er organisert under universitetenes fakulteter, er det opprettet nasjonale fakultetsmøter for alle de større fagområdene (f eks Det nasjonale fakultetsmøtet for samfunnsvitenskapelige fag<sup>32</sup>). Hvert fakultet har én representant i møtet (dvs dekanene), samt 2 representanter fra Norsk Studentunion. Representanter fra Departementet (UFD), Forskningsrådet og Universitets- og høyskolerådet<sup>33</sup> møter som observatører. Fra 2001 er det dessuten åpnet for representasjon fra de statlige høyskolene. Representantene velges fortrinnsvis fra miljøer som tilbyr høyere utdanning, eventuelt doktorgrad, på et eller flere av Fakultetsmøtets fagområder.

---

<sup>31</sup> Funksjonstrening omfatter både oppøving av ferdigheter og tilegnelse av kunnskap og innsikt i vanlig forstand (Befring & Sæbø 1994, s. 12).

<sup>32</sup> Det utdanningsvitenskapelige fakultetet tilhører dette møtet.

<sup>33</sup> Universitets- og høyskolerådet (UHR) er sektorovergripende, etablert i 2000 gjennom sammenslåing av Det norske universitetsråd og Det norske høyskolerådet.

Fakultetsmøtene fungerer som høringsinstans under Universitets- og høyskolerådet, har dessuten en overordnet rolle i forhold til de nasjonale fagrådene som hører inn under fagområdet<sup>34</sup>, og fungerer ellers generelt som en viktig informasjonssentral mellom fakultetene og sentrale aktører på området forskning og høyere studier. Fakultetsmøtet skal gi råd i overordnede fagpolitiske spørsmål, vurdere behovene for utvikling av forskning og undervisning i nye fag og fagområder på landsbasis, og drøfte og uttale seg om saker av felles interesse, eksempelvis vedrørende ressursituasjonen og støtteordninger for forskning, forskeropplæringen, studieopptak og opptakspolitik, grader og gradsoppygging, nasjonal arbeidsdeling og koordinering, studiekvalitet og gjennomstrømming, forsknings- og undervisningsevaluering mm.

## *2. Det nasjonale fagråd for utdanningsvitenskap*

Fagrådene fungerer som samarbeidsorgan for de faglige grunnenhetene (instituttene) under universitetenes fakulteter og for tilsvarende fagmiljø ved andre høyere læresteder. Det nasjonale fagråd i pedagogikk ble konstituert i 1992, men ble omorganisert til *fagrådet for utdanningsvitenskap* i 1997, med pedagogikk og spesialpedagogikk som fullverdige medlemmer, dvs representasjon fra de fire universitetsinstituttene (ved instituttbestyrerne), samt 2 studentrepresentanter fra fagområdet. Fra 1999 kan høyskolesektoren få representasjon i de nasjonale fagråd for fag som er etablert med minst årsenhet/grunnfag. Fagrådet kan gi andre institusjoner observatørstatus, og kan dessuten innkalle observatører til enkeltmøter.

Fagrådet skal drøfte og gi råd om koordinering av utdanning og forskning innen sine fag og fungere som et gjensidig informasjonsorgan for medlemmene. Aktuelle saksområder er studieplaner og undervisningsspørsmål, forskning, forskeropplæring og rekruttering, samarbeid og oppgavefordeling mellom institusjonene, fagets stilling i samfunnet, herunder skolens fagplaner. Arbeidet i Fagrådet for utdanningsvitenskap har i den første fasen vært konsentrert om harmonisering og koordinering av hovedfags- og doktorgradsprogrammene.

---

<sup>34</sup> Dvs fagrådene for samfunnsgeografi, sosialantropologi, økonomi, sosiologi, statsvitenskap og utdanningsvitenskap (dvs pedagogikk og spesialpedagogikk). Rettsvitenskap og psykologi har egne fakultetsmøter som også fungerer som fagråd. Tilsvarende hadde fagdidaktikken og den praktisk-pedagogiske utdanningen et eget nasjonalt fagråd (fagrådet for praktisk pedagogikk). Arbeidsoppgavene for dette fagrådet ble ved etableringen av UHR (2000) lagt under Nasjonalt råd for lærerutdanning.



### 3. Forskningsrådets fagkomité for pedagogikk

Forskningsrådet har inntil nylig organisert og benyttet disiplinbaserte fagkomitéer for samfunnsfag i forbindelse med behandlingen av prosjektsøknader. Ordningen var en videreføring fra det tidligere forskningsrådet NAVF<sup>35</sup> (1949-1992), som fordelte midler til støtte for grunnforskningen ved universitetene. Samfunnsvitenskap fikk sitt eget råd (RSF)<sup>36</sup> under NAVF i 1969, med et eget styre sammensatt av representanter for disiplinene. Styret oppnevnte fagkomitéene, som var sammensatt med sikte på å dekke bredden i fagfeltet (4-6 representanter). Komitéene ble ledet av disiplinens representant i styret og trådte stort sett bare sammen i forbindelse med den årlige søknadsbehandlingen. Etter hvert som Forskningsrådets strategiske ansvar ble utvidet, fikk fagkomitéene også flere oppgaver (for utarbeiding av strategiske fagnotater, ansvar for en årlig fagkonferanse o l).

Fagkomitéordningen ble overtatt av Området for kultur og samfunn under NFR og eksisterte frem til og med høsten 2000.<sup>37</sup> Da ble søknadsbehandlingen i Kultur og samfunn omorganisert, fagkomitéene nedlagt og erstattet av en ny modell. Man benytter nå eksterne fagekspertter for primærvurdering av søknadene. Deres uttalelser danner grunnlag for den videre behandlingen i en av tre flerfaglig sammensatte komitéer. Det er en komité for humaniora og en for samfunnsvitenskap. En komité har særskilt ansvar for tverrfaglige prosjektsøknader. Komitéene utarbeider innstilling til Områdestyret, som fatter endelig vedtak om bevilgning.<sup>38</sup>

## VI. Finansiering av pedagogisk forskning i Norge

### 1. Ulike finansieringskanaler for forskning i Norge

Innledningsvis skal nevnes at det sentralt pågår et arbeid med total omlegging av de hovedmodellene som tradisjonelt har ligget til grunn for finansiering av forskning og høyere utdanning i Norge. Bevilgningene til de to ulike aktivitetene har tradisjonelt vært bakt sammen i *grunnbudsjettet til institusjonene*. I FoU-statistisk sammenheng har det vært vanlig å regne 40% av grunnbudsjettet til institusjonene som *bevilgning til forskning* over statsbudsjettet, jf fordelingen av normalarbeidsplikten for vitenskapelige stillinger ved

<sup>35</sup> Norges allmennevitenskapelige forskningsråd.

<sup>36</sup> Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning

<sup>37</sup> De siste fagnotatene ble ferdigstilt i november 2000 (*Fagnotater i samfunnsfagvitenskapelige fag. Utarbeidet av Området for kultur og samfunn. Norges forskningsråd 2000*).

universitetene på henholdsvis forskning, undervisning og administrasjon (40-40-10). Fortsatt oppfattes dette som en *post for grunnforskning* i Norge, ettersom den legges ut som en rett for den enkelte universitetsforsker til 'fri' forskning.

Høyere utdanningsinstitusjoner som først i de senere årene har fått ansvar for å drive forskning på sine felter, har som konsekvens også fått en andel til FoU-arbeid lagt inn i sine grunnbudsjetter (ca 20-25% av grunnbevilgningen, se Kyvik & Skodvin 1998). Høgskolenes FoU-bevilgning over grunnbudsjettet er imidlertid ikke koblet til arbeidsplikten som en rett for den enkelte ansatte, men disponeres/fordeles av institusjonen selv.<sup>39</sup>

Bevilgningene til *Forskningsrådet* og til *forskningsinstituttene* over Utdannings- og forskningsdepartementets (UFDs) budsjett fungerer også som en finansieringskanal for forskning. En annen type bevilgninger kommer fra sektordepartementene.<sup>40</sup> Med sine *sektormidler* kan departementene *initiere* FoU-prosjekter på sine ansvarsområder, *alternativt* velge å kanalisere midlene gjennom *forskningsprogrammer* i regi av Forskningsrådet. Stortinget har gitt entydige signaler om at departementenes forskningsaktiviteter i hovedsak skal kanaliseres gjennom forskningsrådene, og at bare prosjekter med direkte tilknytning til forvaltningsoppgaver (kortsiktige forskningsbehov) skal finansieres direkte fra departement til forskningsmiljø (Brofoss & Wiig 2000).

Tilskudd til forskning kommer også fra *regionale og lokale myndigheter*, fra *næringsliv og private organisasjoner*. Betydningen av den første gruppen er økende, muligens har den også fått en viss betydning som tilskudd til pedagogisk forskning i det regionale systemet, mens bidrag fra den andre gruppen til pedagogisk forskning forekommer sjelden.

Det ligger i sakens natur at det ut fra ovenstående vanskelig kan gis noe økonomisk anslag over størrelsen på de midler som totalt er stilt til rådighet for pedagogisk forskning via de ulike finansieringskanalene. I det følgende skal imidlertid de enkelte postene kommenteres noe nærmere.

---

<sup>38</sup> Tabell 5 (kap. VI, pkt. 2) gir en oversikt over midler fra KUF til fri fagrettet forskning i samfunnsfagene og midler til fordeling til slik prosjektstøtte gjennom fagkomitéen for pedagogikk over de siste 9 årene.

<sup>39</sup> Mange høyskoler praktiserer imidlertid en fordeling til de vitenskapelig ansatte etter samme prinsipper som universitetene (normalt en lavere prosentandel til forskning for den enkelte).

*2. Midler over institusjonenes grunnbudsjetter til pedagogisk forskning, inkludert bevilgninger til fri forskning i Forskningsrådet*

På grunnlag av stillingstallene for fagpedagoger i *universitetssektoren* (se kap. III, tabell 2) kan det gjøres et visst anslag over totalt antall årsverk til forskning i forhold til 40%-andelen til forskning for denne lærestedsgruppen. Totalt 123 årsverk (ansatte fagpedagoger) gir etter 40%-regelen *ca 50 årsverk til FoU-arbeid i pedagogikk ved universitetene*. Midlene betraktes som årsverk til *(fri) forskerinitiert forskning i pedagogikk* (også gjerne kategorisert som midler til *grunnforskning*).

De årlige midlene til pedagogisk forskning over NFRs budsjett til frie prosjekter, ca 3-4 mill kr årlig over 90-tallet (se tabell 5 nedenfor) tas med her, etter som disse midlene også i prinsippet er å betrakte som tilskudd til grunnforskning i pedagogikk. Omregnet anslås dette å utgjøre ca 8-9 årsverk til forskning. *Sammen med bevilgningen over universitetenes grunnbudsjetter utgjør dette ca 60 årsverk årlig til forskerinitiert forskning i pedagogikk.*

**Tabell 5: NFR/KS - midler til fagrettet forskning i samfunnsfagene og fordeling til pedagogikk. 1993-2001.**

År	KUF-midler til fagrettet forskning i <i>samfunnsfagene</i>	Midler til fri prosjektstøtte <i>pedagogikk</i>
1993	26.6 mill kr	4.1 mill kr
1994	17.9 mill kr	3.3 mill kr
1995	16.1 mill kr	2.7 mill kr
1996	18.7 mill kr	2.4 mill kr
1997	22.5 mill kr	3.5 mill kr
1998	25.3 mill kr	3.8 mill kr
1999	28.9 mill kr	4.3 mill kr
2000	29.6 mill kr	4.7 mill kr
2001	29.6 mill kr	4.5 mill kr

Tilsvarende beregninger som for de universitetsansatte fagpedagogene kan også gjøres for fagpedagogene ansatt ved vitenskapelige og statlige høyskoler, dvs til sammen 358 ansatte (se kap. III, tabell 2). Avhengig av om anslaget baseres på 20% eller 25% til FoU pr stilling, anslås midlene *til pedagogisk forskning ved disse lærestedene totalt å utgjøre et sted mellom 70 og 90 årsverk* (ikke nødvendigvis midler til fri forskning/grunnforskning).

<sup>40</sup> Merk at Utdannings- og Forskningsdepartementet (UFD), i tillegg til sitt finansieringsansvar for forskning generelt, også har et sektoransvar for utdanningsområdet.

Etter disse *forsøk på anslag* er konklusjonen at det til sammen finansieres over institusjonenes grunnbudsjetter og NFRs midler til fri forskning et sted *mellom 130 og 150 årsverk til FoU-arbeid i fagpedagogikk*. Det gjøres oppmerksom på at tildelinger av stipendiatmidler fra Departementet direkte til institusjonene ikke er tatt med i dette anslaget. Disse stillingene disponeres av institusjonen selv og fordeles på de ulike fagmiljøer etter intern prioritering.

### *3. Støtte til pedagogisk forskning over Forskningsrådets programmer*

I Forskningsrådet bidrar Kultur og samfunn med ca 60% av finansieringen til samfunnsvitenskapelig forskning. De øvrige 40% finansieres fra andre områder i NFR. Mens flere av de samfunnsvitenskapelige fagene således mottar betydelig støtte fra andre områdestyrer, gjelder dette ikke pedagogikk (jf uttalelse fra fagkomitéen i pedagogikk, se NFR/KS 2000, s. 8). Ifølge fagkomitéen for pedagogikk gjelder det samme for KS-program som ikke er spesifikt pedagogiske. Denne oversikten vil derfor bare omfatte programmer innenfor KS-området med vinkling mot pedagogisk relevante temaer. I hovedsak gjelder det handlingsrettede programsatsninger initiert og finansiert av de tjenesteytende sektordepartementene (Barne- og familie; Sosial- og helse; Utdanning og forskning). Disse programmene skal også ivareta de mer langsiktige kunnskapsbehovene innen den enkelte sektor, og de skal fremme nyskapende tenkning eller virksomhet. Programmene er tidsavgrensede, og programstyrene er sammensatt av forsker- og brukerrepresentanter. Nedenstående liste omfatter forskningsprogrammer av denne typen som KS har hatt i gang siden midt på 90-tallet.

#### Nå avsluttede program:

- *Kultur- og tradisjonsformidlende forskning (KULT)*. Nasjonalt hovedinnsatsområde med start 1986 (2. fase 1993-97). *Budsjett 1997*: 12,4 mill. Prosjekt *Skole-KULT* (1994-98), flerfaglig med fokus på *danning*. *Budsjetttramme*: vel 3 mill totalt. Flerfaglig med forankring til UiO/PFI, UiB, Høgskolen i Volda.
- *Internasjonal migrasjon og etniske relasjoner (IMER)*: 1993-2002. *Budsjetttramme totalt*: 43 mill. 47 prosjekter i alt, 4 med pedagogisk deltakelse/forankring (Høgskolene i Oslo, Hedmark, Bodø; UiO/PFI).
- *Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling* (1993-98). Et kompetanseutviklingsprogram innen det spesialpedagogiske området. *Fokus*: Brukernes behov og situasjon; forskning om tiltak og tjenester; rettigheter, etikk og maktutøvelse; kompetanseutvikling; læring og utvikling. *Budsjetttramme*: 37 mill. De fleste prosjektene med spesialpedagogisk deltakelse/forankring.
- *Barn, ungdom og familie (BUF)*: 1994-98. *Fokus* på levekår og samfunnsutvikling, forholdet mellom den private sfære og offentlige tiltak og politikk (forskningsleder (spesial)pedagog). *Budsjett 1997*: 10,8 mill. Noen prosjekter med pedagogisk/

spesialpedagogisk deltakelse/forankring (UiO/ISP; Volda/Møreforskning). Tematikken videreføres i *Velferdsprogrammet*.

- *Kompetanse, utdanning og verdiskapning (KUV)*: 1996-2002. *Fokus*: Organisering, samordning og styring; kvalitet, vurderingssystemer og evaluering; kompetanse og verdiskapning i arbeidslivet; teknologi og læring. *Budsjett*: årlig ca. 11.1 mill. En rekke prosjekter med pedagogisk deltakelse/forankring i pedagogiske miljøer.

#### Igangværende program:

- *Informasjons- og kommunikasjonsteknologi: Samfunnsmessige og kulturelle forutsetninger (SKIKT)*: 1998-2002. *Fokus*: Kommunikasjon, verdier, organisasjon, demokrati. *Budsjetttramme*: 43 mill. 1 prosjekt med pedagogisk deltakelse. Programmet videreføres i *KIM*.
- *Evalueringsreform 97 – KUF-oppdrag* (1999-2003). *Budsjetttramme*: 44.5 mill. Omfattende pedagogisk deltakelse, mange pedagogiske miljøer engasjert; forskningsleder og koordinatorene pedagoger.
- *Velferdsprogrammet. Samfunn, familie, oppvekst*: 1999-2004 (viderefører flere tidligere innsatsområder). *Fokus* (bl.a.): Familien som omsorgsbasis; barns relasjoner til foreldre/omsorgspersoner etter samlivsbrudd; o fl. *Budsjetttramme*: 280 mill. Noen prosjekter med pedagogisk/spesialpedagogisk deltakelse/forankring (bl.a. UiO/ISP; Volda/Møreforskning).
- *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse (KUPP)*: 2000-2004. *Budsjett*: årlig 6 mill. Målet er å styrke forskning ved de statlige høyskolene, primært ved lærerutdanningene og de helse- og sosialfaglige utdanningene. *Fokus*: Profesjonsutvikling, samfunnsrolle og legitimitet; profesjonsfaglig og fagdidaktisk innhold; profesjonsaktører; profesjonsutdanning og kompetanse; profesjonsutøvelse i nære relasjoner og ulike kontekster. Prosjektene er flerfaglige, mange har pedagogisk deltakelse.
- *Program for samisk forskning (P-SAMISK)*: 2001-2005. Et tiltak under handlingsplanen for Forskningsrådets satsing på samisk forskning. *Fokus*: Rekruttering, oppbygning av forskningskompetanse innenfor humaniora og samfunnsvitenskap. *Budsjetttramme*: ca 19 mill. 1 prosjekt har pedagogisk deltakelse/forankring (HiBo og UiTø).

#### Nye program, utlyst sommeren 2002:

- *Evalueringsreform i høyere utdanning – UFD-oppdrag* (2002-2006). *Fokus*: Studiestruktur og læremiljø; studentgjennomstrømning, studiegjennomføring og studiefinansiering; forskning og annen faglig virksomhet; omstilling, frihet og konkurranse; kvalitet som grunnlag for tildeling av goder. *Budsjetttramme*: totalt 13 mill. Søknadsfrist 20. september 2002.
- *Strategisk høyskoleprogram* (2002-2006). Det er behov for å styrke forskningen ved de statlige høyskolene. Programmet skal gi støtte til et bredt spekter av forskningsaktiviteter, som også kan omfatte utviklingsarbeid. *Budsjetttramme*: Totalt 60 mill.kr/15 mill årlig. Søknadsfrist 1. oktober 2002.

Det er dokumentert at departementene, inkludert UFD, generelt har økt både antallet programmer i Forskningsrådet og omfanget av bevilgninger til slike formål på 90-tallet (Brofoss & Wiig, op.cit.). Listen ovenfor bekrefter spesielt det økende engasjementet fra UFDs side for å satse sektormidler på langsiktig kunnskapsoppbygning innen sitt ansvarsområde. Det har både ført til flere forskningsprogrammer med relevans for pedagogikk

i den senere tid, og til at pedagogene i større grad er blitt medvirkende i programmene. Dette har også slått ut i *en betydelig økning i bevilgninger til pedagogikk over programmene i KS:*

- 1997: 10.8 mill kr
- 1998: 5.1 ” ”
- 1999: 3.0 ” ”
- 2000: 10.7 ” ”
- 2001: 21.3 ” ”

Samtidig er det grunn til å merke seg at UFD også *økte sin aktivitet som prosjektfinansior* direkte til utøvende forskningsmiljø på 90-tallet. I følge Brofoss & Wiig (op.cit.) kjøpte dette departementet forskning for vel 44 mill kr i 1997. Oppdragene fra UFD gikk for en vesentlig del til universitets- og høyskolesektoren, - formodentlig relativt ofte til de pedagogiske miljøene. Samtidig var det en tendens til at prosjektbevilgningene gjennomsnittlig økte i perioden, og det gjorde i mange tilfeller slike prosjektoppdrag ganske attraktive for forskerne.

#### *4. Spesielle satsninger på skole-/utdanningsforskning*

Gjennom samarbeid mellom Forskningsråd og Departement har behovet for spesielle satsninger på skole-/utdanningsforskning vært utredet og drøftet ved mange anledninger. I løpet av 70-årene fikk de fleste departementer forskningsmidler til disposisjon, og i en 10-årsperiode fungerte Utdanningsdepartementet ved Planavdelingen som et 'miniforskningsråd', med årlige utlysninger av skoleforskningsmidler, totalt 30 mill. kr., på prioriterte 'problemområder'. I 1982 vedtok imidlertid Stortinget en total omlegging av forsknings-, forsøks- og utviklingsarbeidet i skolen, som innebar at skoleforskningsbevilgningen i Departementet ble inndratt, Forsøksrådet nedlagt og FoU-virksomheten i utdanningssektoren knyttet til et desentralisert system.

Forskningsrådet (NAVF) tok på nytt initiativ overfor Departementet til en særlig satsning på skoleforskning i Norge. Etter to utredninger (1986-1987) og flere omganger med drøftinger hadde man klar en plan og et finansieringsgrunnlag for opprettelse av et *Program for utdanningsforskning* (PUF) under NAVF. Programmet var aktivt 1988-92, det hadde til disposisjon ca 45 mill kr, og i samsvar med programplanen gikk en vesentlig del av midlene til prosjekter på følgende temaområder:<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Opplysningene om prosjekter/bevilgninger er hentet fra PUF-rapport, juni 1992 (omfatter ikke bevilgninger til konferanser, reisestøtte, nettverkstiltak o l). Fordelingen mellom temaene på prosjekter avspeiler antall og kvaliteten på innkomne søknader, ikke noen planlagt fordeling mellom temaene.

▪ Utdanningssystem og –politikk	30 prosjekter	ca	11.1 mill kr
▪ Sosialisering i oppvekstmiljø og utdanningsinstitusjoner	14	”	5.0 ” ”
▪ Kunnskapsformer, læreplanteori og didaktikk	27	”	13.4 ” ”
▪ Nye undervisnings- og organisasjonsformer	6	”	3.3 ” ”

En viktig intensjon bak opprettelsen av PUF var å fremme tverrfaglighet og å inkludere andre faggrupper enn pedagogene i utdanningsforskningen. Ved avslutningen av programmet viste status at ca 50% av bevilgningene var gått til pedagoger, ca 35% til fagdidaktikere (humaniora og realfag), og resten til andre samfunnsvitere (sosiologer/psykologer/økonomer).

Ved utgangen av 1993 inngikk det nye Forskningsrådet samarbeid med Departementet om å forberede en ny samlet satsning på feltet utdanningsforskning. Evalueringen av PUF hadde vist at behovet for en fortsatt satsning var sterkt tilstede, men også at Departementet ønsket en bredere faglig medvirkning i og styring av utdanningsforskningen enn PUF hadde maktet. Et nytt utvalg ble oppnevnt, og en ny innstilling om et program for *Samfunnsrettet utdanningsforskning* ble presentert høsten 1994. *Deler* av programmet ble realisert gjennom KUV-programmet (se ovenfor). Forberedelsene til oppstart av et nytt, bredt og samlet utdanningsforskningsprogram er nå i gang, og programmet *Utdanning og læring* vil være en realitet fra høsten 2002.

Programmet *Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling* (1993-98, nevnt ovenfor) er også en spesiell satsning på utdanningsområdet, initiert av Departementet og fullfinansiert av oppdragsgiver. Programmet var knyttet til omstruktureringen av spesialundervisningen i Norge fra 1970 og frem til opprettelsen av de statlige kompetansesentrene på 90-tallet. Programmet hadde som mål å sikre at det ble tatt initiativ til og gjennomført prosjekter som kunne bidra til å styrke kompetansen om hva slags tiltak og tjenester det var nødvendig å utvikle for å gi barn, unge og voksne med særskilte behov et kvalitativt godt opplæringstilbud i sitt lokalmiljø. Forskningen skulle være praksis- og handlingsrelevant og bidra til bedringer i funksjonshemmedes situasjon (jf *Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling*. Programnotat og prosjektkatalog 1996).

De mange utdanningsreformene i Norge i de senere år har vært fulgt opp med evalueringer, og som det fremgår av listen over Forskningsrådets programmer under foregående punkt, er ansvaret for mange av disse evalueringene gitt Området for kultur og samfunn som oppdrag fra Departementet (jf *Evaluering av R-97*, *Evaluering av kvalitetsreformen i høgre utdanning*). *Evalueringen av R-94* (videregående utdanning) hadde imidlertid Departementet selv ansvaret

for, det samme gjelder den pågående evalueringen av Kompetansereformen (i siste tilfellet er NFR/KS gitt et mer begrenset oppfølgingsoppdrag). Disse evalueringene er derfor ikke tatt med på listen overfor. Skillet mellom forskningsbasert og annen evaluering er problematisk, og Departementet (KUF) har gitt uttrykk for at en del aktiviteter under dets portefølje, f.eks. *elevvurdering*, oppfølging av Departementets *handlingsplaner* o.l., oppfattes å ligge i grenseområdet mellom FoU og annen beslektet virksomhet (Brofoss & Wiig, op.cit., s. 40).

## VII. Forskerutdanning og doktorgrader

### 1. Innføring av den organiserte forskerutdanningen

Tradisjonelt foregikk forskerutdanningen i Norge gjennom hovedfagsstudiet etterfulgt av kortere eller lengre periode som stipendiat eller vitenskapelig assistent. Den tradisjonelle dr.philos.-graden ble ikke betraktet som en del av det formelle utdanningssystemet. Overgangen til et nasjonalt system for organiserte doktorgradsstudier etter modell av den angloamerikanske PhD-graden startet opp på 70-tallet innenfor de teknologiske og naturvitenskapelige fagene, og nådde samfunnsvitenskap og humaniora midt på 80-tallet. I 1993 ble et felles nasjonalt reglement for slike studier innført. 'Standardforskrift for doktorgrader med krav om organisert forskerutdanning' utgjør i dag et felles nasjonalt grunnlag for all organisert forskerutdanning i Norge. Gradene er fagspesifikke, og *fagspesifikke tradisjoner* preger både tilpasningene til fellesreglementet, praktiseringen av dette og tolkningen av de faglige kravene til en doktorgrad, til veiledning og til synet på kursdelens omfang og innretning (Bringager 1996). Ved siden av de organiserte gradene ble dr.philos.-graden beholdt som *et sidestilt alternativ* for dem som ikke gjennomgår en formalisert forskerutdanning.<sup>42</sup>

Med innføringen av den organiserte forskerutdanning ble gradsstrukturen i høyere utdanning utvidet til et 3-nivåsystem: cand.mag., hovedfag (2 år) og doktorgrad. Det nye gradsstudiet ble normert til 3 år, og det innebar et normalt studieløp på 9 år frem til doktorgrad (4 + 2 + 3). Den reelle studietiden er imidlertid ofte blitt betydelig lengre, særlig i humaniora og samfunnsvitenskap.

---

<sup>42</sup> I den sammenheng kan det være viktig å være oppmerksom på at det særlig i de humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagene var utbredt skepsis til innføring av de nye doktorgradene.



Den norske forskerutdanningen er nylig blitt evaluert, og det nordiske panelet har pekt på en rekke problemer ved det norske systemet. Det foreligger også forslag fra evalueringspanelet om en rekke endringer av forskerutdanningsprogrammet (se *Evaluering av norsk forskerutdanning*, NFR 2002). Stortinget har allerede fattet vedtak om innføring av én felles doktorgrad (en PhD-grad) for alle fagområder, men flere endringer er ennå ikke offisielt annonsert.

## 2. *Forskerutdanningen i pedagogikk under dr.polit.-graden*

De fire universitetene i Norge fikk retten til å tildele dr.polit.-graden i perioden 1983-85, og de første kandidatene ble tatt opp i årene som fulgte. Opptakene omfattet fra starten av fagområdene pedagogikk og spesialpedagogikk<sup>43</sup> i Oslo og Trondheim, mens pedagogene i Tromsø først formelt kom med på begynnelsen av 90-tallet, dvs samtidig med innføringen av de nye Standardforskriftene og eventuelt utfyllende bestemmelser for de enkelte gradene omkring årsskiftet 1992/93. Disse bestemmelsene ble i hovedtrekk like for alle de berørte lærestedene, ikke minst på grunn av et aktivt samordningsarbeid i 1991-92 i regi av Det nasjonale fakultetsmøtet for samfunnsfag. Dette gjelder også etter de revisjoner som ble foretatt i 1996-98.<sup>44</sup> Fagrådet for utdanningsvitenskap har også bidratt til samordning og mest mulig harmonisering mellom de ulike programmene i pedagogikk/spesialpedagogikk.

På slutten av 90-tallet tok Det samfunnsvitenskapelige fakultetsmøtet initiativ til en evaluering av forskerutdanningen i samfunnsfagene under dr.polit.-graden (*Evaluering av forskerutdanningen i samfunnsfag*, rapport 2000).<sup>45</sup> Evalueringen var i hovedsak basert på gruppeintervjuer med et mindre utvalg av doktorgradskandidater og individuelle intervjuer med noen erfarne veiledere. Intervjuene var ment som et supplement til en surveyundersøkelse av et utvalg kandidater fra alle fagområder og læresteder, men lav svarprosent redusert verdien av dette materialet for gjennomføring av mer systematiske analyser. Materialet kunne likevel brukes til å identifisere problemområder i forskerutdanningen (ibid., s. 15).<sup>46</sup>

---

<sup>43</sup> Spesiellærerhøgskolen fikk retten til å tildele graden dr.scient., og hadde denne graden med seg inn i UiO ved fusjonen i 1991. Siste opptak til dr.scient.-graden fant sted høsten 1995 for studiestart januar 1996. F.o.m høsten 1996 var dr.scient.-graden i spesialpedagogikk nedlagt og doktorgradsprogrammet i spesialpedagogikk overført til dr.polit.-graden (etter vedtak i Kollegiet). Dermed var begge UV-fakultetets doktorgradsprogram knyttet til dr.polit.-graden med SV-fakultetet som formelt gradsansvarlig.

<sup>44</sup> Den eneste større forskjellen er antallet prøveforelesninger, der det nå er to prøveforelesninger i Oslo for dr.polit.-graden, og én ved de andre institusjonene.

<sup>45</sup> Heretter omtalt som SAM Evalueringen.

<sup>46</sup> Lokalt er SAM Evalueringen blitt flittig brukt til interne diskusjoner om forbedringer av forskerutdanningen og kandidatenes arbeidsvilkår.

Synspunkter fra SAM Evalueringen blir bare i noen grad tatt med i fremstillingen nedenfor. For nærmere detaljer vises til rapporten. Tallmaterialet som blir presentert vedrørende opplæringsprogrammene og doktorgradskandidatene i pedagogikk/spesialpedagogikk, er med få unntak innhentet direkte fra de berørte fakultetene/instituttene.<sup>47</sup>

### 3. Rekruttering og opptak

Opptakskravene er nedfelt i Standardforskriftene og omfatter fire typer av krav:

- Søkeren må tilfredsstillende minimumskrav til *formell kompetanse*
- Søkeren må dokumentere *tilfredsstillende finansiering* av studiet
- Søkeren må legge frem en *tilfredsstillende prosjektbeskrivelse og plan for studiet*
- Søkeren må ha tilknytning til et *godkjent fagmiljø og godkjent veileder*.

Nedenfor følger en oversikt over antall søkere som meldte seg til doktorprogrammene i pedagogikk ved de fire universitetsinstituttene med sikte på opptak våren 1999, 2000 og 2001. Tabellen viser også hvor mange av disse som ble funnet kvalifiserte til opptak.

**Tabell 6: Oversikt over totalt antall søkere og søkere funnet kvalifiserte for opptak til doktorgradsprogrammene i pedagogikk/spesialpedagogikk i Oslo, Trondheim og Tromsø i 1999, 2000 og 2001.**

Insti- tutter	<i>Opptak pr. 1.1.1999</i>			<i>Opptak pr. 1.1.2000</i>			<i>Opptak pr. 1.01.2001</i>			<i>Opptak totalt 1999 – 2001</i>		
	Søkere N	Kvalifi- serte N	%	Søkere N	Kvalifi- serte N	%	Søkere N	Kvalifi- serte N	%	Søkere N	Kvalifi- serte N	%
PFI	26	13	50%	15	5	33%	12	6	50%	53	24	45%
ISP	4	1	25%	11	7	64%	11	5	46%	26	13	50%
PI/NTNU	2	1	50%	12	12	100%	5	4	80%	19	17	89%
IP/UiTø	6	4	67%	11	1	9%	9	6	67%	26	11	42%
Total	38	19	50%	49	25	51%	37	21	57%	124	65	52%

Som det fremgår av tabellen, har PFI i løpet av perioden hatt langt flere søkere enn de øvrige instituttene, mens forskjellene mellom de andre ikke er særlig store. Antallet søkere varierer imidlertid en del fra år til år. SAM Evalueringen påpekte dette som et generelt trekk i dr.polit.-miljøene, uten at man 'kjenner til at det har vært vesentlige tendenser til endringer i søkermassen' (ibid., s. 20). Komitéen brukte i den forbindelse situasjonen ved PFI som

<sup>47</sup> Kontaktpersoner har vært Randi S. Meleng (UiTø), Unni Selmer (NTNU), Solveig Løland og Ulf Grefsgård (UiO).

eksempel på et enkeltfag der de årlige variasjonene hadde vært særlig store. Erfaringen i Oslo har vært at antallet søkere har vært høyere de årene søknadsfristen har falt sammen med utlysning av ledige stipendiatstillinger ved instituttene.

*En stor andel av søkerne blir ikke funnet kvalifisert.* Også her er det årlige forskjeller og forskjeller mellom instituttene. I perioden 1999-2001 ble halvparten, eller mer enn halvparten av alle søkere funnet 'ikke kvalifiserte' ved instituttene i Oslo og i Tromsø, mens dette bare gjaldt 11% av søkerne i Trondheim i den samme perioden.

Det kan være mange grunner til at en søker ikke blir funnet kvalifisert. Mangel på relevant formell (disiplin) kompetanse er et kriterium. Laudkravet blir også noe forskjellig praktisert, kanskje strengere for nyutdannede rekrutter enn for eldre kandidater med for eksempel en viss forskningserfaring. I samsvar med Standardforskriften og de utfyllende regler for dr.polit.-graden legges det særlig stor vekt på forskningstema og prosjektplanen ved bedømmelsene til opptak i pedagogikk. De fleste avvisninger er begrunnet i svakheter ved forskningsprosjektet.

I noen tilfeller kan det være vanskelig å finne en kvalifisert veileder for alle kandidatene, eller for kandidater med for eksempel et tverrfaglig prosjekt. Etersom eksterne veiledere skal betales av instituttet for sin ytelse, kan det i tider med trange budsjetter være vanskelig å oppfylle slike ønsker. Det kan ta tid å finne akseptable løsninger for alle, men problemene blir normalt løst.

Finansiering er imidlertid et stort problem for mange rekrutter med gode prosjekter. Opptaksprosessen har derfor (ideelt) to trinn: i første trinn er bedømmelsen konsentrert om *søkerens faglige/akademiske kvalifikasjoner*; etter å ha passert første trinn, handler det neste om søkeren har dokumentert 'tilstrekkelig finansiering' for 3 års konsentrerte studier og forskning på det aktuelle prosjektet, og dermed kan sies å være 'fullt kvalifisert'. Distinksjonen er viktig: å ha finansiering er ikke tilstrekkelig for vedkommende for å bli opptatt.<sup>48</sup> Statistikken fanger ikke alltid opp mer enn den endelige avgjørelsen: 'kvalifisert' og 'tatt opp'. Problemet med finansieringen illustreres særlig i opptakstallene fra Oslo (se tabell 7). Mindre enn halvparten av de i alt 79 søkerne i perioden ble funnet kvalifiserte (til sammen

---

<sup>48</sup> Tromsø kan gi ett års midlertidig opptak for 'kvalifiserte' kandidater som ikke har finansieringen i orden. Erfaringene med en slik ordning er ikke vurdert.

37), men bare ca 60% av de kvalifiserte fikk til slutt opptak på programmene. Utslaget pga manglende finansiering var sterkest ved ISP.

**Tabell 7: Resultatet av opptaksprosessen 1999-2001 (søkere, kvalifiserte og opptatte kandidater)**

Institutter	Søkere		Kvalifiserte		Kvalifiserte og opptatte	
	N		N	%	N	%
PFI	53		24	45%	16	67%
ISP	26		13	50%	6	46%
PI/NTNU	19		17	100%	17	100%
IP/UiTø	26		16	62%	11	69%
Totalt	98		54	55%	39	72%

#### 4. Doktorgradskandidatene

I tabell 8 gis en oversikt over antallet registrerte kandidater på pedagogikkprogrammene ved tre ulike årstall: 1990, 1998 og 2002.<sup>49</sup> Det første året (1990) representerer en tidlig fase av programmene, hvor Tromsø ennå ikke var i gang. De andre instituttene hadde vært i gang noen år og hatt erfaring med flere omganger opptak, men hadde hatt liten eller ingen avgang i form av ferdige kandidater. I så måte er 1998 og 2002 mer å betrakte som 'normal-år', og også mer sammenlignbare i forhold til vurdering av utvikling og status.

**Tabell 8: Registrerte (aktive) doktorkandidater i pedagogikk i Oslo, Trondheim and Tromsø (totalt og antall kvinner). Data fra vårterminene 1990,<sup>50</sup> 1998 and 2002.**

Institutter	Doktorkandidater 1990*		Doktorkandidater 1998**		Doktorkandidater 2002	
	N	kvinner	N	kvinner	N	kvinner
PFI/UiO	32	(19) 59%	35	(23) 66%	33	(20) 61%
ISP/UiO	28	(18) 64%	13**	(12) 92%	19	(14) 74%
PI/NTNU	11	(6) 55%	30	(11) 37%	31	(24) 77%
PI/UiTø	-	-	17	(6) 35%	23	(12) 52%
Total	71	(43) 61%	95	(52) 55%	106	(70) 66%

\*Ingen kandidater var registrert på dr.polit.-programmet in Tromsø i pedagogikk i 1990. Kandidatene v/ISP/UiO var i 1990 registrert på dr.scient.-programmet ved Spesiellærerhøgskolen/Hosle.

\*\*Data hentet fra SAM Evalueringen 2000. Forskeropplæringen i spesialpedagogikk inngikk ikke denne evalueringen. Dataene vedrørende kandidater 1998 er derfor basert på opplysninger fra UV-fakultetet.

<sup>49</sup> Tabell 8 gir informasjon om 'aktive' kandidater på registreringstidspunktet. Systemet opererer med tre typer registreringer: aktive, passive og disputerte kandidater. Instituttene/fakultetene praktiserer systemet som de best kan, men distinksjonene mellom 'aktive' og 'passive' kan være vanskelige å håndtere, og ulike lokale praksiser eksisterer.

<sup>50</sup> Data vedrørende doktorkandidater i pedagogikk/spesialpedagogikk 1990, se Vislie (1991).

Kandidattallene viser stor grad av stabilitet over tid, særlig for PFI, men også for PI/NTNU, om en ser bort fra en litt langsommere oppstart i Trondheim. Det er grunn til å merke seg at begge instituttene har omtrent like mange kandidater registrert på sine programmer i 1998 og 2002.<sup>51</sup> ISP hadde også en rask oppstart på sitt program, men i løpet av perioden er kandidattallet betydelig redusert, bl a fordi potensielle kandidater har hatt problemer med å skaffe finansiering. I Tromsø er kandidattallet stigende og forskeropplæringsprogrammet kommet godt i gang.

Det fremgår tydelig av tabell 8 at forskerutdanningen i pedagogikk har vært dominert av kvinnene fra starten av. *Kvinneandelen* har dessuten vært økende over perioden, jf at i 2002 er kvinnene i flertall på alle programmene. Det er færrest kvinner blant kandidatene i Tromsø (52%) og relativt flest i Trondheim (77%).

*Gjennomsnittsalderen* på kandidatene er relativ høy. Det gjelder generelt for norsk forskerutdanning (*NFR/Evaluering 2002*, spesifiserte data mangler for enkeltfag, pedagogikk inkludert). For øvrig viste undersøkelsen av doktorgradskullene ved instituttene i Oslo og Trondheim i 1990 at hele 86% av kandidatene hadde høyere grads utdanning i pedagogikk som *akademisk bakgrunn*.<sup>52</sup>

### 5. Finansiering av kandidater og programmer

Etter innføringen av den nye doktorgradsutdanningen på 80-tallet, er full finansiering gjennom 3 år et viktig krav for opptak til forskeropplæringen i Norge. Ordningen godtar ikke noen form for privat finansiering, og kandidaten må derfor på en eller annen måte skaffe seg tilgang til offentlige midler. I utgangspunktet handler dette om '*knappe ressurser*' og *ulike kilder*: Departementet finansierer *3-årige stipendiatstillinger* over sitt budsjett. Hovedtyngden av disse går til Forskningsrådet for nærmere fordeling og utlysning. I de senere årene er også en del slike 3-års stillinger blitt tildelt universitetene og de statlige høyskolene direkte fra Departementet. Universitetsinstituttene har tradisjonelt hatt noen stipendiatstillinger avsatt som faste poster på sitt budsjett. Ansatte ved de statlige høyskolene kan søke om *vikarstipend* for å kunne konsentrere arbeidet om egen forskning i en periode. Ved å kombinere

<sup>51</sup> Samarbeidet mellom PI/NTNU og Volda om forskeropplæring i pedagogikk er vel en del av dette bildet. Kandidatene i Volda registreres på programmet i Trondheim.

<sup>52</sup> Kandidatene fra andre fag hadde sin bakgrunn i psykologi (4), sosiologi (1), eller i et humanistisk fag (5).

forskjellige mindre bevilgninger (vikarstipend/prosjektmidler fra NFR mm) er det mulig for kandidaten å oppfylle kravet om '3 år til konsentrerte studier og forskning', og på dette grunnlag bli godkjent for opptak.

Norske doktorgradskandidater har ikke status som studenter. De fleste er midlertidig ansatt på sitt arbeidssted som stipendiater, og avlønningen skal være i samsvar med betingelsene i offentlig sektor tilsvarende deres akademiske kompetanse. Kostnadene for et 3-årig doktorgradsstipendium utgjør for tiden totalt ca 1.5 millioner NKR.

Den relative betydning av ulike finansieringskilder for doktorgradskandidatene i pedagogikk er illustrert i tabell 9. Dette er imidlertid eldre data, basert på informasjon vedrørende de registrerte doktorgradskandidatene på programmene i pedagogikk i 1990 (Vislie 1991).

**Tabell 9: Doktorgradskandidatenes finansieringskilder. Opplysninger vedrørende registrerte doktorgradskandidater i pedagogikk våren 1990.\***

Institutter og kandidater	<i>Finansiering utilstrekkelig</i>		<i>Universitetsstipend</i>		<i>Forskningsrådet Pedagogikk faggruppe</i>		<i>Forskningsrådet Programbevilgning</i>		<i>Andre kilder/kombinerte midler</i>			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
PFI/UiO	32		1	3%	8	2%	10	31%	9	28%	4	13%
ISP/UiO	28		7	5%	6	21%	3	11%	2	7%	10	36%
PI/NTNU	11		1	9%	3	27%	6	5%	1	9%	0	-
Totalt	71		9	13%	17	24%	19	26%	12	17%	14	20%

\* Ingen kandidater var registrert på doktorgradsprogram i pedagogikk i Tromsø i 1990.

Ved innføringen av det nye doktorgradsstudiet bevilget Departementet en del ekstra midler til Forskningsrådet for umiddelbart å øke det årlige antallet stipendatstillinger. Dette har skjedd også ved flere andre anledninger, jf også overføringer direkte til utdanningsinstitusjonene. Tilgangen på stipendiatmidler har imidlertid vært ustabil og langt fra tilstrekkelig til å ivareta rekrutteringsbehovet.

En annen sak er at det nye doktorgradsstudiet ble satt i gang uten noen form for ekstra bevilgninger til institusjonene som fikk ansvaret for gjennomføringen. En moderat kompensasjon ble gitt for kandidater som disputerte, samtidig som særlige stimuleringsmidler gikk til veilederne for de kandidater som fullførte. I en periode med trange budsjetter har forskerutdanningen bare latt seg gjennomføre ved reallokering av midler fra lavere grads

utdanning og andre poster til forskerutdanningen. Om finansieringen av forskerutdanningen i Norge uttaler det nordiske evalueringspanelet følgende:

Det er nærliggende å koble Norges dårlige rangering som forskningsnasjon med den lavere satsing på doktorgradsutdanning. I Norge har det åpenbart vært for liten forståelse for betydningen av en formell forskerutdannelse for kvalitet, kreativitet og innovasjon i forskning, utvikling og annet arbeid, det være seg offentlig eller privat sektor (NFR/Evaluering av norsk forskerutdanning, 2002, s. 29).

#### 6. Kontrakter: 3-årige og 4-årige, og pliktarbeidet

Opptaket på programmet formaliseres i form av en gjensidig forpliktende *skriftlig kontrakt* mellom kandidaten, veileder(e) og instituttet vedrørende rettigheter og plikter for hver av partene. Eventuelle endringer i kontrakten underveis skal nedtegnes som endring i den allerede inngåtte avtalen. Ny kontrakt kan bare inngås med bestyrers godkjennelse. Mens normal studietid for arbeidet med en doktorgrad er regulert til 3 år, kan kontrakten inngås over 4 år. Det forutsetter at institusjonen er villig til å betale kostnadene for det fjerde året, samt at kandidaten påtar seg tilsvarende ett års '*pliktarbeid*' i løpet av perioden. Både kandidatene og institusjonene foretrekker 4-årskontraktene, men det er stadig diskusjoner om hvordan pliktene skal defineres (for nærmere detaljer, se SAM Evalueringen, 2000).

#### 7. Opplæringsdelen

Opplæring i form av kurs utgjør en sentral del av forskerutdanningen. Opplæringsdelen skal støtte opp under arbeidet med avhandlingen og sikre bredde i den vitenskapelige skoling. Deltakelse i opplæringsprogrammet er obligatorisk. Etter de nå gjeldende bestemmelser skal *opplæringsdelen på programmene i pedagogikk utgjøre minimum 12 vekttall* (0,6 årsverk). For å tilfredsstille breddekravet skal alle kandidater gjennomføre kurs tilsvarende 8 vekttall. Disse kursene omfatter i hovedsak kurs i vitenskapsteori, inkludert forskningsetikk, videregående kurs i forskningsmetode, samt et kurs i pedagogisk teori. De resterende 4 vekttall velges fritt i samråd med hovedveileder blant godkjente kurs.<sup>53</sup>

Kandidatene opplever stort sett kurstilbudene som interessante, men mener at kurskravet er for omfattende og tar for mye tid fra avhandlingsarbeidet. Tidligere utgjorde kursdelen 15 vekttall, men som følge av kritikken fra kandidatene og den lave gjennomstrømmingen på programmene i pedagogikk, ble kursdelen for et par år siden redusert til 12 vekttall.

---

<sup>53</sup> Detaljerte retningslinjer for beregning av vekttall for ulike kurs er lagt frem for drøfting i Fagrådet for utdanningsvitenskap.

### 8. Veiledningen

Arbeidet med avhandlingen skal foregå under *individuell veiledning* av et medlem fra den vitenskapelig stab eller av en annen person med tilsvarende kompetanse. Det normale er å ha en veileder, men hvis det oppnevnes en ekstern hovedveileder, skal vedkommende kandidat også ha en intern veileder. Veileder og kandidat skal ha jevnlig kontakt.

*Omfanget av veiledning pr kandidat* er formelt regulert ved det timetall som veileder godskrives for sitt arbeid med kandidaten. Her opererer fakultetene med noe ulike normer, (240 timer i Tromsø, 210 timer i Trondheim og 180 timer i Oslo). Med 180 timer som total ramme for veiledning over 3 år (Oslo), vil veileders arbeid med en doktorgradskandidat være stipulert til *totalt 60 timer pr år*. Dette er et rammetall som skal inkludere både tid til møter med kandidaten og til for- og etterarbeid for veileder. *Netto veiledningstid for kandidaten - ansikt-til-ansikt med veileder* – er etter denne modellen stipulert til *totalt 72 timer over 3 år, eller 12 timer pr semester*.

### 9. Avhandlingen

Standardforskriftene har formulert en rekke krav til avhandlingen i de organiserte doktorgradsstudiene. Den skal være 'et selvstendig, vitenskapelig arbeid på høyt faglig nivå når det gjelder problemformuleringer, begrepsmessig presisering, metodisk, teoretisk og empirisk grunnlag, dokumentasjon og fremstillingsform'. Videre skal den 'bidra til å utvikle ny faglig kunnskap og ligge på et faglig nivå som tilsier at den kan publiseres som en del av fagets vitenskapelige litteratur'. Innenfor samfunnsfagene og humaniora har denne teksten gjort det vanskelig å skille kravene til en avhandling innenfor dr.polit.- eller dr.art.-grad fra kravene til den tradisjonelle dr.philos.-graden. Avgrensninger har vært forsøkt definert i forhold til ulik lengde, problemstillingens omfang og lignende, men innenfor de nevnte fagområdene behøver ikke arbeidsinnsatsen bli mindre krevende av den grunn – snarere tvert imot, når det samtidig skal leves opp til formuleringene i Standardforskriftene.

Kandidatene på doktorgradsprogrammene i pedagogikk har av den grunn gjerne bak seg flere år enn tidsrammen for opptak tilsier når de leverer inn sin avhandling til bedømmelse. Tabell 10 gir en oversikt over innleverte avhandlinger i pedagogikk (dr.polit. og dr.philos.) i perioden 1996-2000, samt utfallet av bedømmelsen (antall underkjente avhandlinger).



**Tabell 10: Totalt antall innleverte avhandlinger til bedømmelse for gradene dr.polit. og dr.philos ved de pedagogiske instituttene i Oslo, Trondheim og Tromsø 1996-2001, inkludert oversikt over ikke godkjente avhandlinger.**

Institutter	<i>Dr.polit. graden *)</i>		<i>Dr.philos.graden</i>		<i>Begge grader</i>	
	Innleverte avhandlinger N	Underkjente avhandlinger N %	Innleverte avhandlinger N	Underkjente avhandlinger N %	Innleverte avhandlinger N	Underkjente avhandlinger N %
PFI & ISP **	24	6 25%	21	5 24%	45	11 24%
PI/NTNU	12	1 8%	3	0 -	15	1 7%
IP/UiTØ	9	2 22%	3	0 -	12	2 7%
<b>Totalt</b>	<b>45</b>	<b>9 20%</b>	<b>27</b>	<b>5 19%</b>	<b>72</b>	<b>14 19%</b>

\* Data vedrørende ISP omfatter også avhandlinger innlevert til bedømmelse for dr.scient.-graden.

\*\*PFI & ISP: Vedrørende underkjente avhandlinger kan opplyses at 5 ble underkjent 'i sin nåværende form', i de øvrige 6 tilfellene var vedtaket om underkjenning endelig.

Av de totalt innleverte 72 avhandlingene i perioden, ble utfallet at 58 kandidater gikk videre til disputas, mens 14 kandidater fikk avhandlingen underkjent.<sup>54</sup> Flest underkjente avhandlinger er registrert i Oslo, og prosenten for underkjente avhandlinger er der like høy for de to gradene. Ved de andre instituttene er ingen dr.philos.-avhandlinger blitt underkjent, men tallene for Tromsø viser en høy prosent underkjente dr.polit.-avhandlinger. For øvrig viser tabell 10 at mer enn halvparten av alle innleverte avhandlinger er registrert i Oslo (PFI + ISP), dessuten at det både totalt og ved hvert av lokalmiljøene er innlevert flere avhandlinger til bedømmelse for dr.polit.-graden enn for dr.philos.-graden.

Med avhandlingen godkjent går kandidatene videre til prøveforelesning(er) og disputas. Nedenfor følger noen tabeller vedrørende *avlagte doktorgrader*. Tabell 11 viser totalt avlagte dr.polit.- og dr.philos.-grader i pedagogikk for hele perioden 1990-2001. Perioden omfatter tolv år, og bortsett fra én doktorgrad i pedagogikk avlagt ved universitetet i Trondheim i 1989, er alle dr.polit.-grader avlagt i pedagogikk til og med 2001 inkludert i tabellen. Det vil si at det siden innføringen av den nye doktorgradsordningen inntil 2002 er totalt kreert 86 dr.polit.'er i pedagogikk ved universitetene i Norge. De fleste, 52 (61%), av de nye dr.polit.'ene er kvinner. Samtidig er 35 pedagoger kreert til dr.philos., de fleste, 24 (69%), er menn.

<sup>54</sup> Vedtaket om underkjennelse kan være som et endelig avslag, eller det kan være formulert som 'ikke godkjent i sin nåværende form, med anledning til å komme tilbake med anmodning om ny vurdering etter 6 måneder'.

**Tabell 11: Avlagte doktorgrader i pedagogikk (dr.polit. & dr.philos.) ved universitetene i Oslo, Trondheim and Tromsø 1990-2001. Totalt antall og kvinneandelen for hver av gradene.\***

Institutter	Avlagte dr.polit. grader			Avlagte dr.philos.grader			Avlagte doktorgrader Totalt: 1990-2001		
	N		% kvinner	N		% kvinner	N		% kvinner
PFI/UiO	33	(18)	55%	20	( 6)	30%	53	(24)	45%
ISP/UiO**	24	(18)	75%	4	( 2)	50%	28	(20)	71%
PI/NTNU	21	(13)	62%	8	( 1)	13%	29	(21)	72%
IP/UiTø	7	( 3)	43%	3	( 2)	67%	10	( 5)	50%
Totalt	85	(52)	61%	35	(11)	31%	120	(63)	53%

\*Merk at dr.polit.-programmet i pedagogikk startet senere i Tromsø (1993) enn ved de andre institusjonene.

\*\*Data for ISP/UiO inkluderer både avlagte dr.scient.- og dr.polit.-grader i perioden.

Det er ingen tvil om at den nye doktorgradsordningen har ført til en sterk økning i antallet avlagte doktorgrader i pedagogikk. Slik sett har ordningen vært vellykket for faget. Gjennomstrømningen er imidlertid vurdert som svak. Det gjelder generelt for dr.polit.-graden, men også for kandidatene på programmene i pedagogikk. Antallet som fullfører graden med innlevering av avhandling og godkjent disputas har vært økende, men det tar for lang tid, ofte 6-7 år før 60% har fullført. Samtidig er det registrert flere tilfeller hvor kandidater har levert avhandlingen til bedømmelse 11-12 år etter opptak.

#### 10. Forskerutdanningen i stopeskjeen?

Som nevnt innledningsvis er den norske forskerutdanningen nylig blitt evaluert, og panelet har pekt på en rekke problemer ved det norske systemet:

- I de fleste fagområdene utdannes det relativt sett betraktelig færre doktorgradskandidater enn i de andre nordiske land
- I de fleste fagområdene er doktorgradskandidatene for gamle når de disputerer
- Gjennomstrømningen i doktorgradsstudiet er for dårlig
- Forskningsmiljøene har ikke tatt et klart nok brudd med dr.philos.-tradisjonen.

I forbindelse med den pågående kvalitetsreformen av høyere utdanning som skal innføres fra og med høsten 2003,<sup>55</sup> er det – som allerede nevnt - også fattet formelt vedtak om innføring av én felles PhD-grad for alle fagområder, normalt bygd på en 2-årig mastergrad. Det er altså endringer på gang. En del forslag til revisjoner fremsatt av det nordiske evalueringspanelet

<sup>55</sup> Dvs (bl a) overgang til en 3-årig bachelorgrad og en 2-årig mastergrad.

kan antyde i hvilken retning endringene vil komme til å gå. Som avslutning gjengis Evalueringspanelets oppsummering på dette punkt:

- Forskerutdanningen må betraktes som en integrert del av et helhetlig høyere utdanningsløp. Opptak til doktorgradsstudiet bør normalt foregå etter det første året av mastergradsstudiet, slik at forskerutdanningen kan gjennomføres i ung alder.
- Forskerutdanningen bør være fireårig for samtlige doktorgradsstudenter. Til erstatning for den ettårige pliktarbeidsdelen innføres et halvt års opplæringsprogram i undervisning, vitenskapelig formidling, etc. med en praksisdel. Det fører til at studentene vil få et halvt års ekstra til arbeidet med avhandlingen, eventuelt til en styrking av det nåværende opplæringsprogrammet i forskningsmetode og teori i de fag hvor dette er svakt utviklet.
- Omfanget av avhandlingen reduseres til et normalt internasjonalt nivå i de fag hvor dr.philos.-tradisjonen henger igjen.
- Norge bør utvikle forskerskoler i tilknytning til de beste forskningsmiljøene. Slike forskerskoler kan sette en standard for andre miljøer med hensyn til å drive doktorgradsstudentene igjennom med godt resultat i løpet av normert teori (op.cit. s. 134).

## REFERANSER

Befring, E. & Sæbø, J. (1993): *Spesialpedagogiske forskningsoppgaver*. Norges Forskningsråd og Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.

Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2001): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akad. Forlag.

Bringager, O.K. (1996): *Utviklingen av den organiserte forskerutdanningen i Norge*. Bergen: Det norske universitetsråd. Rapport 1/96.

Brofoss, K.E. & Wiig, O. (2000): *Departementenes FoU-engasjement. Utviklingstrekk på 1990-tallet*. Oslo: NIFU rapport 1/2000.

Den nasjonale pedagogikkomitéen 1993 (Underdalkomitéen) (1994): *De pedagogiske miljøene. Gradsstruktur, organisering, samarbeid, arbeidsdeling*. Innstilling 19. august 1994.

*Evaluering av forskerutdanningen i samfunnsfag* (2000). Det nasjonale fakultetsmøtet i samfunnsvitenskapelige fag. Rapport avgitt av styringsgruppen, januar 2000.

Haug, P. (1993): Kommentar til Knut Tveits innlegg. Temanummer 'Forskningens bidrag til pedagogikkens identitet'. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 77, 3, s. 122-125.

Haug, P., Tøssebro, J. & Dalen, M. (red.) (1999): *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kyvik, S. & Skodvin, O.J. (2001): *FoU ved statlige høyskoler*. Oslo: NIFU, rapport 10/2001.

NAVF (1986): *Samfunnsvitenskapene på 80-tallet. Fagmiljøene i Norge presenterer seg*. Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning. Oslo: Norges allmenntvitenskapelige forskningsråd.

NFR (2002): *Evaluering av norsk forskerutdanning*. Oslo: Norges forskningsråd.

NFR/KS (1994): *Samfunnsrettet utdanningsforskning. Forslag til ny forskningsinnsats på utdanningssektoren*. Utarbeidet av et utvalg nedsatt av Områdestyret for kultur og samfunn (innstilling datert september 1994).

NFR/KS (1996): *Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling*. Programnotat og prosjektkatalog. Oslo: Norges forskningsråd.

NFR/KS (2000): *Fagnotater i samfunnsvitenskapelige fag*. Utarbeidet av fagkomitéene i Området for kultur og samfunn. November 2000.

NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*. (Hernes-utvalgets innstilling.)

NOU 2000:14 *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. (Mjøs-utvalgets innstilling.)

Program for utdanningsforskning (PUF) (1992): *Gjete kongens harer. Program for utdanningsforskning gjør opp status*. Oslo: NAVF/PUF, småskrifter nr. 2, 1992.

Rosengren, K. & Öhngren, B. (eds.) 1997: *An evaluation of Swedish research in education*. Uppsala: Humanstisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.

*Scandinavian Journal of Education Research*, 1997, 41, numbers 3-4: Special issue to mark the Journal's first forty years.

Telhaug, A. & Aasen, P. (1996): Status for norsk pedagogisk forskning og pedagogikkfaget, s. 17-49, i Haug, P. (red.): *Pedagogikk i ei reformtid*. Foredrag på den 4. nasjonale fagkonferansen i pedagogikk. Volda: Høgskulen i Volda og Norges forskningsråd.

Universitetsrådet (1994): *Norsk inndeling av vitenskapsdisipliner*. Bergen: Det norske universitetsråd. Rapport nr. 3/94

Vislie, L. (1986): *Pedagogikk som fag og forskning*. Rapport nr 4, mai 1986. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Vislie, L. (1991): Pedagogisk forskning i Norge. En undersøkelse av forskningsprofilen i faget mot tusenårsskiftet. *Nordisk Pedagogikk*, 1/1991, s. 18-34.

Voje, K. (1988): *Norsk samfunnsvitenskap mot år 2010. En analyse av forskerpersonalet, mobilitet, rekruttering, og behov for rekrutteringsstillinger*. Notat nr. 12. Oslo: NAVFs Utredningsinstitutt.

Wendt, K. (2001): *Ressursinnsatsen i samfunnsvitenskapelig forskning. Utdrag fra FoU-statistikken med hovedvekt på 1999*. Oslo: NIFU-rapport 29/2001.

Aasen, P. (1996): Det moderne samfunn og pedagogikken. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 5, s. 272-279.

