

Norsk pedagogisk forskning

*En evaluering av forskningen ved
utvalgte universiteter og høyskoler*

© **Norges forskningsråd 2004**

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
X.400: S=bibliotek;PRMD=forskningsradet;ADMD=telemax;C=no;
Hjemmeside: <http://www.forskningsradet.no/>

Trykk: Norges forskningsråd
Opplag: 700

Oslo, april 2004
ISBN 82-12-01947-0

Forord

I løpet av 2003 og våren 2004 har Norges forskningsråd gjennomført evaluering av den pedagogiske forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler i Norge. Til å gjennomføre evalueringen nedsatte Norges forskningsråd høsten 2002 en komité med nordisk representasjon og pedagogikkfaglig bredde.

Evalueringskomiteen hadde sitt første møte i januar 2003 og har vært i funksjon til mai 2004.

Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, NIFU, og evalueringskomiteen fremlegger her sin rapport til Norges forskningsråd, og vil samtidig takke de evaluerte miljøer for velvillig bistand når det gjelder innlevering av bakgrunnsdokumentasjon og kommentarer til rapportutkast. Komiteens medlemmer og sekretær vil også gjerne takke for vennlig mottagelse ved miljøbesøkene. Inntrykkene fra reisene rundt i Norge og møtene med miljøene har vært et svært viktig supplement til den øvrige bakgrunnsdokumentasjonen i evalueringen.

Evalueringskomiteen er samstemmig i sine vurderinger og anbefalinger.

Oslo, mai 2004

Professor Berit Askling (komitéleder)

Professor Niels Egelund

Professor Tomas Englund

Professor Gunilla Halldén

Professor Sven-Erik Hansén

Forsker, dr.art. Jorunn Spord Borgen ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, NIFU, har vært prosjektleder for evalueringen og komiteens faglige sekretær.

Innhold

Sammendrag	9
1 Evalueringskomiteens arbeid og vurderingsgrunnlag	11
1.1 Innledning.....	11
1.2 Mandat.....	12
1.2.1 Bakgrunnsdokumentasjon.....	13
1.3 Tolkning av mandatet og komiteens arbeidsform	14
1.4 Den stegvise arbeidsgangen	15
1.4.1 Vurderinger av forskernes faglige publikasjoner.....	15
1.4.2 Egenevaluering og dokumentasjon	16
1.4.3 Miljøbesøk	17
1.5 Sammenfattende synspunkter på evalueringens design	18
1.5.1 Begrensninger ved utvalget av miljøer	18
1.5.2 Begrensninger i det faglige underlaget	18
1.5.3 Tilleggsrapport.....	19
1.6 Rapportens organisering.....	19
2 Om norsk pedagogisk forskning	21
2.1 Den institusjonelle inndelingen - historiske perspektiver	21
2.1.1 Pedagogikk ved universitetene	22
2.1.2 Praktisk pedagogikk og fagdidaktikk samt yrkespedagogikk.....	24
2.1.3 Pedagogikk i høgskolene	25
2.2 Pedagogikkfaget– perspektiver og avgrensninger i evalueringen.....	27
2.3 Tidligere vurderinger av pedagogikk som fag	28
2.4 Sammenfatning: Evalueringskomiteens vurdering av problembildet	30
3 Forskerne og forskningsmiljøene i evalueringen.....	32
3.1 Antall forskere	32
3.1.1 Alder og kjønn	32
3.1.2 Alder ved disputas.....	34
3.2 Publiseringsanalyse	35
3.2.1 Grunnlaget for den kvantitative publiseringsanalysen.....	35
3.2.2 Siteringer.....	36
3.2.3 Publiseringsmønsteret for forskere i evalueringen	38
3.2.4 Publiseringsmønsteret i det enkelte miljø	41
3.3 Sammenfatning.....	45
4 Strukturelle betingelser for norsk pedagogisk forskning	47
4.1 Den norske institusjonelle konteksten	48
4.2 Metodisk introduksjon til analysene.....	49
4.2.1 Fagdefinisjoner og FoU-enheter	49

4.2.2	FoU-ressurser.....	50
4.2.3	Forskjeller mellom lærestedstyper.....	50
4.3	Forskningsmiljøer i evalueringen og andre pedagogiske miljøer	51
4.3.1	FoU-utgifter og personalutgifter.....	51
4.4	Pedagogikk ved universiteter og høyskoler – en sammenligning.....	54
4.4.1	FoU-utgifter	54
4.4.2	Personalressurser	56
4.4.3	Formalkompetanse.....	57
4.4.4	Professor II	59
4.4.5	Kjønn	59
4.4.6	Sammenfatning	60
4.5	Pedagogikk og øvrige samfunnsvitenskapelige fag – en sammenligning.....	62
4.5.1	FoU-utgifter	62
4.5.2	Finansieringskilder	63
4.5.3	Personalressurser	64
4.5.4	Rekrutteringspersonale	66
4.5.5	Formalkompetanse.....	67
4.5.6	Professor II	69
4.5.7	Alder og kjønn	70
4.6	Sammenfatning	75
5	Beskrivende vurdering av forskningsmiljøene.....	77
5.1	Pedagogikk i universitetssektoren.....	78
5.1.1	Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, PFI.....	78
5.1.2	Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, ISP	82
5.1.3	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Pedagogisk institutt, PI ...	85
5.1.4	Universitetet i Tromsø, Institutt for pedagogikk. IP.....	89
5.2	Pedagogikk i høyskolesektoren.....	92
5.2.1	Høgskolen i Stavanger, Avdeling for lærerutdanning, LU, Senter for leseforskning, SLF, og Senter for adferdsforskning, SAF	92
5.2.3	Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, HiO/LU	95
5.2.2	Høgskolen i Volda, HiVo	98
5.2.3	Høgskolen i Lillehammer, Seksjon for pedagogikk, HiL.....	101
5.3	Private høyskoler.....	103
5.3.1	Norsk lærerakademi, NLA	103
5.4	De pedagogiske fagmiljøene – sammenfattende inntrykk	106
6	Samlet vurdering	108
6.1	Noen felles forskningstema i de evaluerte miljøene	108
6.1.1	Pedagogisk psykologi	108
6.1.2	Utdanningshistorie – historisk pedagogikk	109
6.1.3	Pedagogisk filosofi	110
6.1.4	Spesialpedagogikk	111
6.1.5	Didaktikk og klasseromsforskning	112

6.1.6	Pedagogisk kulturanthropologi og pedagogikk med sosiokulturelle aspekter	113
6.1.7	Tradisjoner og tendenser.....	114
6.2	Miljøenes håndtering av spørsmålene om forskningskvalitet og relevans.....	116
6.2.1	Publisering	116
6.2.2	Den interne akademiske kulturen.....	118
6.3	Strukturelle og organisatoriske forutsetninger for forskning	119
6.3.1	Forskningsfinansiering gjennom programmer	119
6.3.2	Nasjonale nettverk	120
6.3.3	Universiteter og høyskoler	121
6.3.4	Rekruttering og sosialisering til forskningen.....	122
6.4	Pedagogikkdisiplinens utvikling	125
7	Oppsummering og anbefalinger.....	131
7.1	Oppsummering	131
7.2	Anbefalinger.....	132
7.2.1	Forutsetninger for forskning	132
7.2.2	Forskerutdanning	133
7.2.3	Forskningens ledelse og organisering.....	133
7.2.4	Kvalitetskontroll	134
7.2.5	Fagutvikling	135
	Litteratur.....	136
	Tabelloversikt	138
	Figuroversikt.....	139
Vedlegg 1	Mandatet.....	140
Vedlegg 2	Bestillingsbrev, publikasjoner og CV.....	143
Vedlegg 3	Bestillingsbrev, egnevaluering og dokumentasjon.....	146
Vedlegg 4	Pedagogiske enheter i FoU-statistikken	150
Vedlegg 5	Tidsskrifter kategorisert som vitenskapelige	151
Vedlegg 6	Publisering.....	155
Vedlegg 7	Doktorgradsstudenter og stipendiater i miljøene	156
Vedlegg 8	Forskere som inkluderes i publiseringsanalysen	157
Vedlegg 9	Evalueringskomiteens medlemmer	161

Sammendrag

Evalueringen av norsk pedagogisk forskning startet i januar 2003 og avsluttes våren 2004. Evalueringen har vært gjennomført av en komité med nordiske representanter.

Evalueringen skal i følge mandatet gi et bilde av kvaliteten i den pedagogiske forskning som utføres ved utvalgte pedagogiske forskningsmiljøer. Evalueringen skal være utviklingsrettet og identifisere forhold som bidrar til å fremme kvaliteten i forskningen. Komiteen skal også identifisere om det finns disipliner eller underdisipliner der norsk pedagogisk forskning står sterkt eller svakt internasjonalt.

Evalueringen har omfattet, etter det på forhånd bestemte design, tre arbeider fra de siste fem års faglige produksjon og virksomheten de siste ti år for til sammen 139 vitenskapelig ansatte ved 11 utvalgte forskningsmiljøer. Miljøene har gjennomført egenevalueringer og dessuten bidratt med ulike typer bakgrunnsdata. Gjennom en tilleggsbestilling til NIFU har komiteen fått ytterligere bakgrunnsinformasjon. Et bakgrunnsnotat samt tilgang til tidligere fagnotater har også vært til hjelp for komiteen når den har dannet seg et bilde av den norske pedagogiske forskningens og det norske pedagogikkfagets utvikling og nåværende forhold.

Komiteens hovedinntrykk er at kvaliteten i norsk pedagogisk forskning, slik som denne forskningen er presentert av forskerne i de utvalgte miljøene, er svært varierende. Dette gjelder så vel mellom miljøene som innfor det enkelte miljø. Komiteen vil også rette oppmerksomhet mot at forutsetningene for å bedrive kvalifisert forskning er høyst varierende mellom miljøene, og også innenfor de enkelte miljøene.

Komiteen har funnet at pedagogikkfaget ser ut til å befinne seg i en brytningstid, der den tradisjonelle disiplinære strukturen i økende grad kompletteres med – og i de mindre miljøene erstattes av - en mer tematisert, problemorientert, struktur. Denne nye strukturen hviler dog ikke alltid på en solid gjennomreflektert teoretisk basis. Dette innebærer, etter komiteens vurdering, at den teoretiske og metodiske bevisstheten innenfor fagets ulike forskningsområder varierer og dermed også i hvor stor grad vitenskapelige kriterier gjøres eksplisitt og holdes i hevd i forhold til ulike typer av relevanskriterier.

Trykket på de pedagogiske forskerne for at de gjennom sin forskning skal være nyttige i den offentlige samfunnsdebatten og innenfor utdanningssystemet har, mener komiteen, løftet fram relevanskriteriene på bekostning av de vitenskapelige kvalitetskriteriene når forskerne vurderer sine egne og andres arbeider. Den interne akademiske seminarkulturen ser ut til å være svakt utviklet. Dermed savnes en virksom intern kvalitetskontroll, noe som spesielt rammer doktorgradsstudentene. Nytteaspektet og avhengigheten av nasjonale relevanskriterier for meriteringsvurderinger og for ekstern forskningsfinansiering har trolig

også, etter komiteens vurdering, bidratt til at den internasjonale publiseringen, med noen få unntak, er påfallende lav.

Ulike nasjonale forskningsprogram og nettverk har på en fortrinnsfull måte medvirket til å minske isoleringen for enkeltforskere i små miljøer, men kan, slik komiteen vurderer det, samtidig medvirke til å utarme den indre samhörigheten i et allerede lite forskningsmiljø.

Komiteen avslutter sin evalueringsrapport med noen anbefalinger med hensyn til forutsetningene for forskning, forskerutdanningen og forskningens kvalitetskontroll. Avslutningsvis vil komiteen peke på det faktum at pedagogisk forskning også bedrives i miljøer som står utenfor dette evalueringsoppdraget.

1 Evalueringskomiteens arbeid og vurderingsgrunnlag

I dette kapitlet redegjøres det for rammer, mandatet og opplegget for denne evalueringen samt om det tilgjengelige bakgrunns materialet. I tillegg vil komiteen kommentere mandatet og opplegget for evalueringen.

1.1 Innledning

I løpet av 2003 og våren 2004 har Norges forskningsråd gjennomført evaluering av den pedagogiske forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler i Norge. Forskningsrådets arbeid med opplegg og utvalg av miljøer for evalueringen startet vinteren 2001-2002.

Norges forskningsråd valgte ut de miljøene som skulle være med i evalueringen.

Evalueringen omfatter allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, og har sitt hovedfokus på universitetsinstituttene, men med utvalgte enheter ved høyskolene, for å få en bredere evaluering av norsk pedagogisk forskning. De utvalgte miljøene er:

- Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, PFI
- Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, ISP
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim, Pedagogisk institutt, PI
- Universitetet i Tromsø, Institutt for pedagogikk, IP
- Høgskolen i Stavanger, Avdeling for lærerutdanning, LU, Senter for leseforskning, SLF, og Senter for adferdsforskning, SAF
- Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, HiO/LU
- Høgskolen i Lillehammer, Seksjon for pedagogikk, HiL
- Høgskolen i Volda, HiVo
- Norsk lærerakademi, NLA

Til å gjennomføre evalueringen nedsatte Norges forskningsråd høsten 2002 en evalueringskomité med pedagogikkfaglig bredde (se vedlegg nr. 9). Komiteen består av:

Professor Berit Askling, Göteborgs universitet/Vetenskapsrådet (komitéleder)

Professor Niels Egelund, Danmarks Pædagogiske Universitet

Professor Tomas Englund, Örebro Universitet

Professor Gunilla Halldén, Linköpings universitet

Professor Sven-Erik Hansén, Åbo Akademi

Evalueringskomiteen hadde sitt første møte i januar 2003 og har vært i funksjon til mai 2004. Forsker, dr.art. Jorunn Spord Borgen ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, NIFU, har vært prosjektleder for evalueringen og komiteens faglige sekretær.

Forsker, dr. polit Liv Langfeldt, NIFU, har gjennomført analysene av publiseringsmønstre, og forsker Gunnar Sivertsen, NIFU har gitt komiteen innspill om kriterier for avgrensning av vitenskapelige publikasjoner. I forbindelse med analysene av strukturelle betingelser for norsk pedagogisk forskning har konsulent Hebe Gunnes, NIFU, utviklet tallgrunnlaget, tabeller og figurer og seniorrådgiver Susanne Lehmann Sundnes, NIFU, har bistått med metodiske perspektiver og assistanse i forbindelse med analysene.

Komiteen har hatt administrativ støtte fra Norges forskningsråd ved rådgiver Ingebjørg Strøno Sejersted, avdelingssjef Bente Lie og konsulenter.

1.2 Mandat

I følge mandatet er hovedformålet med evalueringen *fagutvikling*.

Evalueringen skal gi et bilde av kvaliteten på den pedagogiske forskningen som utføres i de utvalgte pedagogiske forskningsmiljøene. Evalueringen skal bidra til læring og egenutvikling for fagmiljøene, og gi innsikt i styrke, svakhet og utfordringer for den pedagogiske forskningen. Evalueringen vil være med på å identifisere forhold som bidrar til å fremme kvalitet. Evalueringen skal også utvide og styrke Forskningsrådets og forskningsmiljøenes kunnskapsgrunnlag (se vedlegg 1, Mandatet s. 1).

Mandatet gir evalueringskomiteen ytterligere en oppgave, nemlig å *gi en samlet vurdering av kvaliteten på den norske forskningen og de norske fagmiljøene i pedagogikk, i lys av de tilgjengelige ressurser* (s. 1). Forskningsrådet har gjort visse avgrensninger for evalueringen. Når det gjelder utvalget av forskningsmiljøer sier mandatet at:

Evalueringen skal konsentrere seg om forskningsmiljøene ved universitetene, dvs. de vitenskapelig ansatte ved de pedagogiske instituttene ved UiO, NTNU og UiTø. I tillegg skal et utvalg av høyskolene inngå (s. 1).

Når det gjelder forskningens innhold sier mandatet at:

Komiteen bes om å vurdere om det er disipliner eller underdisipliner hvor norsk pedagogikk står sterkt internasjonalt sett, og tilsvarende om det er vesentlige deler av faget som er svakere dekket. Komiteens konklusjoner bør munne ut i anbefalinger om oppfølgingstiltak for fagmiljøene (s. 2).

I følge mandatet skal evalueringens samlede vurdering gjøres på grunnlag av kvantitative og kvalitative elementer. I mandatet spesifiseres også hvilke konkrete spørsmålsstillinger evalueringskomiteen forventes å bearbeide ut fra de ulike typer materiale som utgjør grunnlaget for vurderingene.

Komiteens arbeid har på denne bakgrunn foregått i tre steg: lesning av publikasjoner, lesning av egevaluering og dokumentasjon, samt miljøbesøk, og til disse stegene har Forskningsrådet sendt ut bestillinger til miljøene. For å lette komiteens arbeid ble det laget beskrivelse av rammer og forutsetninger for hvert av evalueringens steg, samt en arbeidsbeskrivelse som skulle bidra til å sikre en mest mulig enhetlig og hensiktsmessig arbeidsform. Det ble utarbeidet arbeidsdokumenter underveis. Evalueringens forskjellige steg har vært overlappende tidsmessig.

Evalueringskomiteen har videre i følge mandatet mulighet til, i samråd med Forskningsrådet,

... å innhente annen informasjon og dokumentasjon, og til å forfølge evt. andre problemstillinger enn de som er nevnt i mandatet, dersom slike behov avdekkes underveis i evalueringsprosessen (s. 2).

Videre i mandatet sies det at evalueringen må foregå i dialog med fagmiljøene, og at rapporten skal forelegges miljøene for kommentarer før den ferdigstilles og gjøres offentlig tilgjengelig. Det redegjøres i tillegg for den videre bruken av rapporten. Forskningsrådet vil utarbeide en anbefaling for oppfølging av evalueringen. Samtidig påpekes det at:

... den viktigste oppfølgingen vil miljøene selv måtte ta ansvar for gjennom sitt arbeid med fagutvikling, rekruttering og forskeropplæring, forskningsledelse og forskningsorganisering (s. 3).

Evalueringen er ment å bidra til fagutvikling i de pedagogiske miljøene, og vil i tillegg inngå i Forskningsrådets langsiktige strategi for kvalitetssikring. Evalueringen skal fungere som et bidrag i arbeidet med å utvikle gode forskningsmiljøer, og videreutvikle samarbeidet og arbeidsdelingen mellom Forskningsrådet og de fagpedagogiske miljøene. I tillegg er det et ønske om at evalueringen skal bidra til en videreutvikling av evalueringssystemet.

1.2.1 Bakgrunnsdokumentasjon

I forbindelse med evalueringen ga Forskningsrådet professor Lise Vislie ved Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, oppdraget med å utarbeide et bakgrunnsnotat som skulle vise hovedtrekk i utviklingen av, og kjennetegn ved norsk pedagogikk (Vislie 2002, s.1). Hensiktene med dette bakgrunnsnotatet var todelt. Evalueringskomiteen, bestående av forskere fra øvrige nordiske land, skulle forut for selve evalueringen få en kortfattet presentasjon av utviklingen, særtrekk og nåværende situasjon for pedagogikkfaget i Norge. Det var også sett på som viktig at de fagmiljøene som inngår i evalueringen i hovedtrekk sluttet seg til en felles beskrivelse av pedagogikkfaget i Norge. Høsten 2002 ble det som del av arbeidet med dette bakgrunnsnotatet avholdt et møte i Norges forskningsråd med disse miljøene, der Vislie presenterte et utkast til notatet. I tillegg har NIFU gjort følgende analyser og sammenstillinger av deler av følgende bakgrunnsmateriale: Publiseringsanalyse på grunnlag av publikasjonslister, CV, fra enkeltforskerne,

sammenstilling av informasjon om enkeltforskerne, sammenstilling av informasjon om miljøene som evalueres, sammenstilling av informasjon om de strukturelle, ressursmessige og personmessige forhold som utgjør konteksten for den pedagogiske forskningen ved universiteter og høyskoler i Norge. Til sammen utgjør dette bakgrunnsdokumentasjonen for evalueringen.

1.3 Tolkning av mandatet og komiteens arbeidsform

Designet for denne evalueringen er utviklet ut fra mandatet om å gi en samlet vurdering av pedagogisk forskning, og er basert på Forskningsrådets opplegg for fagevalueringer. Dette designet er utviklet med henblikk på å få fram mønstre i forskningen innenfor vitenskapsdisiplinen pedagogikk. Norges forskningsråd har foretatt utvalget av miljøer, utarbeidet mandatet for evalueringen og har gitt utfyllende spesifiseringer om hva som skal være vurderingsgrunnlaget for evalueringen, basert på erfaringene fra tidligere fagevalueringer. Evalueringen er på denne bakgrunn avgrenset til å omfatte fagpedagoger med førstestillingskompetanse i forskningsmiljøer med en kritisk masse på sju personer eller flere.

De faglige avgrensninger, institusjonelle avgrensninger og kriteriene for hvilke deler av forskerpersonalet som skal være med i evalueringen, ble gjort i dialog med aktuelle forskningsmiljøer før mandatet ble vedtatt. Oppnevningen av evalueringskomiteen ble gjort ut fra et ønske om en bredest mulig dekning for den pedagogiske forskningen som er gjenstand for evalueringen. I tillegg var det behov for at utvalget kunne lese norsk.

Evalueringskomiteen oppfatter at hovedformålet med evalueringen er ambisiøst. Det skal ikke bare gjøres bedømminger av kvalitet, men evalueringen skal også identifisere forhold som fremmer kvalitet. Å bedømme kvalitet i enkeltforskeres publikasjoner og å gjøre en vurdering av utviklingskraften i miljøene krever svært forskjellige analyser. Når begge deler i følge mandatet skal gjøres, krever dette ulike tilnæringsmåter. Evalueringen går dog ut fra lesning av enkeltforskeres publikasjoner til en vurdering av hva som skjer rundt den enkelte forsker, og dette skal så sammenholdes og danne grunnlag for de endelige vurderingene. En vurdering av kvaliteten i de innsendte arbeidene skal, slik komiteen oppfatter mandatet og avgrensningene, fungere genererende i forhold til videre spørsmålsstillinger.

Mandatet for evalueringen peker på at vurderingene skal bidra til læring og egenutvikling for fagmiljøene, og gi innsikt i styrke, svakhet og utfordringer for den pedagogiske forskningen i Norge. Videre skal miljøene vurderes med henblikk på situasjonen her og nå, og utviklingskraften for fremtidig forskning, noe som krever et blikk bakover i tid, en beskrivelse av nå-situasjonen, og vurderinger av miljøenes utviklingsmuligheter i fremtiden. Dette gjøres gjennom sammenstilling av den faglige produksjonen, fag/disiplinområdene og forskningsorienteringen og de strukturelle forutsetningene for forskningen.

Identifisering av hvilke områder av den pedagogiske forskningen som står sterkt eller svakt krever en vurdering av hva som kan sies å være en hensiktsmessig inndeling av den norske pedagogiske forskningen. Vislie (2002) diskuterer i bakgrunnsnotatet flere slike inndelinger, men påpeker at

”I den forbindelse må komiteen selv ta stilling til hvilke prinsipper/modeller for ordning og beskrivelse av det innkomne materialet den vil legge til grunn for evalueringen, og i dette valget må evalueringskomiteen selvsagt stå fritt, bl.a. ut fra en vurdering av det materialet som faktisk blir fremlagt for komiteen”(Vislie 2002, s. 22).

Komiteen har sett det som rimelig å forvente at det gjennom lesning av de innleverte publikasjonene og egevalueringene fra miljøene, ville vokse frem noen tydelige mønstre i norsk pedagogisk forskning.

Videre ber mandatet om at en samlet vurdering av kvaliteten på den norske forskningen og de norske fagmiljøene i pedagogikk skal gjøres *”... i lys av de tilgjengelige ressurser.”* Komiteen tolker mandatet slik at bakgrunnsinformasjonen på de ulike nivåer til sammen skal danne et grunnlag for å vurdere eventuelle strukturelle utfordringer, både for forskningen ved den enkelte institusjon og for den pedagogiske forskningen i Norge. Evalueringskomiteen har derfor sett det som fruktbart å bruke muligheten som ligger i mandatet til å be om supplerende informasjon fra NIFU angående en gjennomgang av de strukturelle, ressursmessige og personalmessige forhold som utgjør konteksten for den pedagogiske forskningen ved universiteter og høyskoler i Norge. I mandatet redegjøres også for Forskningsrådets fremtidige bruk og oppfølging av evalueringsrapporten, og at man ønsker at evalueringen skal bidra til videreutvikling av evalueringsystemet.

Evalueringskomiteen har hatt til sammen 9 møter (12 møtedager) i tillegg til arbeidsmøter i forbindelse med miljøbesøkene. Komiteen har gjennomført halvdagsbesøk i alle de evaluerte miljøene i løpet av september 2003. Komiteens leder og faglige sekretær har i tillegg hatt planleggingsmøter med NFR høsten 2002 og våren 2003. Evalueringskomiteen og faglig sekretær har i evalueringen gjennomført prosesskriving både angående form og innhold i rapporten.

1.4 Den stegvise arbeidsgangen

1.4.1 Vurderinger av forskernes faglige publikasjoner.

Det første steget i evalueringen var vurdering av publikasjoner. I brev fra Forskningsrådet datert 22. 01. 2003 ble miljøene bedt om å sende inn tre arbeider fra hver av forskerne som tilfredstilte kriteriene for deltagelse i evalueringen (se vedlegg 2). Dette gjelder tre arbeider som forskeren selv har valgt ut, og som skal være produsert i løpet av de siste fem år.

Forskerne ble også bedt om å sende inn publikasjonslister over alle publikasjoner den enkelte forsker har produsert de siste 10 år. Evalueringskomiteens medlemmer har på dette grunnlaget gjort en kvalitativ vurdering gjennom lesning av tre publikasjoner per forsker, samt gjennom vurdering av publikasjonslistene for hver person. Evalueringen skal i følge mandatet gjennom vurderinger av faglige publikasjoner kunne si hvilke fagfelt, teorier, metoder eller temaer som er representert, fokusere på mangler, på skjevheter, sterke og svake sider, og identifisere forhold som bidrar til å fremme kvalitet (se vedlegg 1). Informasjonen fra denne lesningen ble supplert av kvantitative analyser av de innsendte publiseringslistene og en siteringsanalyse fra NIFU. Disse analysene har vært informative for utvalget, men har ikke vært gitt avgjørende betydning i den samlede vurderingen av miljøer. Se kapittel 3, punkt 3.2.1 for en utdyping av metoden for disse analysene.

Forskningsrådet har som tidligere nevnt lagt tidligere fagevalueringer til grunn for denne evalueringens mandat og opplegg. Komiteen har i forbindelse med vurdering av faglige publikasjoner derfor vurdert nytten av kriteriene for faglig publisering som ble brukt i evalueringen av statsvitenskapelig forskning i Norge (NFR 2002). Disse kriteriene har likheter med dem som legges til grunn ved vurdering av manuskripter i vitenskapelige tidsskrift. Forskningskvaliteten blir målt langs mange dimensjoner og skalaen er ”mer eller mindre” kvalitet. Komiteen har som forutsetning at teoretisk og forskningsmetodisk bevissthet gjenspeiles gjennom: *Originalitet og kreativitet med hensyn til problemstillinger, begrepsdanning, design og metode, i argumentasjon i forhold til fagets pågående internasjonale diskusjoner, samt i analyserende framstillinger av problemfelt, teorier, empirisk materiale og litteratur*. Generelt vil komiteen prioritere generaliserende arbeid høyere enn beskrivende, og bred komparativ orientering settes høyere enn mer snever håndtering av nasjonale problemstillinger.

I tillegg har komiteen i vurderingen av publikasjonene foretatt en gjennomgang med særlig henblikk på faglig bredde og fornyelse. Enheten for statistiske data i evalueringen skulle i følge mandatet være det enkelte miljø, og det har så vidt mulig vært arbeidet med tabellmateriale som tillater sammenligning på tvers av miljøgrenser. Selv om komiteen som tidligere nevnt ikke har hatt som mandat å evaluere enkeltpersoners arbeider vil det allikevel, på grunn av de store forskjeller mellom miljøene som er med i utvalget for evalueringen, kunne være vanskelig å komme utenom at enkeltstående forskningsbidrag slår ut i noen sammenhenger. Både kvantitative og kvalitative data vil kunne gi utslag av et lavt antall forskere i de enkelte miljøer. Komiteen har imidlertid bestrebet seg på å sikre anonymisering i rapporten.

1.4.2 Egevaluering og dokumentasjon

Det neste steget i evalueringen var at miljøene i brev fra Forskningsrådet ble bedt om å gi en egevaluering av virksomheten (se vedlegg nr. 3). Dette skulle bidra til å få frem miljøenes egne vurderinger av sterke og svake sider ved forskningsaktiviteten i faget, og de forhold som påvirker denne. Miljøene ble bedt om at egevalueringen derfor skulle

representere ”... en kritisk reflekterende og problematiserende gjennomgang av virksomheten i nåtid, og i forhold til de utfordringer fagmiljøene står overfor i fremtid.” For at alle perspektiver skulle bli ivaretatt, ble det bedt om at egenevalueringen skulle være vel forankret og vise bredden i hele den evaluerte virksomheten. Videre ble det presisert at fagmiljøene måtte sikre at momenter av betydning for den pedagogiske forskningsaktiviteten ble tilstrekkelig berørt.

De ulike miljøene har tolket bestillingen av egenevaluering og dokumentasjon svært forskjellig, noe som har resultert i til dels store forskjeller i hva som er sendt inn til komiteen. Fra noen miljøer har komiteen fått tilsendt en egenevaluering som har vært fyldig og analyserende, fra andre miljøer har den tilsendte egenevalueringen vært beskrivende og svært mager. Det har også vist seg å være svært forskjellig praksis i miljøene når det gjelder utarbeidelse av årsrapporter og strategiske planer/handlingsplaner. I noen miljøer er dette fyldige dokumenter som er utgitt som egne publikasjoner, i andre miljøer er dette i følge opplysningene som er gitt ved henvendelser, ikke tilgjengelig. Når det gjelder oversikter over produserte studentårsverk etc. har man også forskjellige måter å registrere og presentere dette på i de ulike miljøene. På denne bakgrunn har en del informasjon derfor ikke latt seg bruke som grunnlag for sammenligninger mellom miljøene.

1.4.3 Miljøbesøk

Det tredje steg i evalueringen var miljøbesøkene som ble gjennomført etter at komiteen hadde lest publikasjoner og publikasjonsanalyse, miljøenes egenevaluering og dokumentasjon. Disse besøkene fant sted i september 2003. I bestillingsbrevet angående dokumentasjon og egenevaluering var det lagt vekt på at fagmiljøenes egenevaluering skulle være vel forankret i den evaluerte virksomheten. I forbindelse med besøket la komiteen derfor vekt på å få møte *representanter for ledelsen og ulike grupper på ulike nivåer i fagmiljøet*. Det var samtidig et ønske fra komiteen at møtene ikke skulle ha for mange deltagere, for å sikre at samtalene kunne bli utdypende og problematiserende. Komiteen ønsket derfor å holde to like lange møter innenfor tidsrammen som var avsatt ved hver institusjon, og ba om at møtedeltagerne ble valgt ut etter følgende kriterier:

Møte I: Representanter valgt av ledelsen	Møte II: Representanter valgt av personalet
Vitenskapelig leder evt. faglig leder	To vitenskapelig ansatte
Kontorsjef evt. avdelingsdirektør	To stipendiater evt. to førstelektorer evt. en stipendiat og en førstelektor
Vitenskapelig ansatt	

Figur 1.1 Deltagere på møtene ved miljøbesøkene

Evalueringskomiteen hadde lagt opp til arbeidsmøter før og i etterkant av møtene. Under miljøbesøkene ble det gjort en presentasjon av tema komiteen ønsket å ha en delvis strukturert samtale rundt. Disse tema var personalressurser, økonomiske ressurser og

tilgang på eksterne ressurser, hvor søker man sin forskeridentitet, hvordan begrunnes valg av teori, metode og forskningsinnretning, hvordan ivaretas det indre liv i forskningsmiljøet, og hvilke refleksjoner har man om fremtiden. Hvert miljøbesøk forløp etter tidsplanen og ble av komiteen opplevd som svært nyttige. Besøkene var et godt supplement til de andre datakildene for evalueringen. Som et arbeidsredskap ble det i løpet av arbeidet gjort en SWOT-analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) for hvert miljø. Dette er brukt som et uformelt underlag for arbeidet med vurderinger og anbefalinger i evalueringsrapporten.

1.5 Sammenfattende synspunkter på evalueringens design

Evalueringskomiteen har forholdt seg til mandatet og tilknytningen til Forskningsrådets tidligere fagevalueringer. Deretter har komiteen gått videre i en stegvis prosess fra beskrivelse til vurdering av miljøene. Dette vil gjenspeiles i rapportens oppbygging.

Ut fra erfaringene i tidligere fagevalueringer har Norges forskningsråd valgt en avgrensning av pedagogikk som fra Norges forskningsråds side er begrunnet i et ønske om å gi evalueringskomiteen overkommelige rammer og arbeidsbetingelser.

Evalueringskomiteens fem medlemmer har hatt tre arbeider fra hver av de 139 forskerne som inngår i evalueringen til lesning, i tillegg til et omfattende materiale fra miljøene og fra NIFU. Dette har vært arbeidskrevende og tilsier at stramme avgrensninger fra Forskningsrådets side har vært nødvendige.

1.5.1 Begrensninger ved utvalget av miljøer

Forskningsrådet har avgrenset utvalget som inngår i evalueringen til å gjelde miljøer med allmennpedagogisk-, og spesialpedagogisk forskning. Dette er en stram faglig avgrensning av et stort fagområde, og evalueringskomiteen ville definert pedagogisk forskning videre og dermed involvert andre norske pedagogiske miljøer, for eksempel miljøer som gir praktisk-pedagogisk og fagdidaktisk utdanning. Komiteen forstår at avgrensningene var tatt opp til diskusjon mellom Forskningsrådet og de utvalgte miljøene i den forberedende fasen før mandatet var avklart, og før utnevnelsen av evalueringskomiteen.

1.5.2 Begrensninger i det faglige underlaget

Det faglige underlaget som har vært tilgjengelig for komiteen, har vært bestemt av praktiske begrunnelser i forhold til komiteens arbeid og rammene for evalueringen. Samtidig må det dog fremholdes at komiteen dermed savner et vesentlig underlag for å kunne gjøre en kvalifisert bedømming av de ulike forskningsmiljøenes nåværende og pågående forskning, slik som dette gjøres av nydisputerte og nåværende stipendiater og doktorgradsstudenter. Dermed får komiteen ikke innblikk i det forskningspotensial som i dag finnes i de ulike miljøene. Det faglige underlaget begrenser seg også til å gjelde ansettelsesforhold som var gjeldende frem til 31.12. 2002. Dermed får man ikke med seniorforskere som nylig har forlatt sin stilling på grunn av aldersgrensen, eller som har

gått over i andre stillinger. Endringer i miljøene etter denne dato blir ikke gjenspeilet i denne evalueringsrapporten. Dette får særskilt betydning i kapittel 5, der komiteen gjør sine vurderinger basert på tilgjengelige data fra miljøene.

1.5.3 Tilleggsrapport

Den tilgjengelige dokumentasjonen for evalueringen utgjør også avgrensninger for evalueringen. Etter hvert som komiteen har arbeidet seg gjennom stegene i evalueringen, har oppmerksomheten fra komitémedlemmenes side blitt rettet mot de kontekstuelle forholdene rundt selve forskningen. Det har vist seg å være store ulikheter mellom institusjonene, mellom universiteter og høyskoler, og i regionale og sentrale perspektiver. Man har spurt seg hva som er årsaken til disse forskjellene, og hvilke effekter dette har på den forskningen komiteen skal vurdere. Evalueringskomiteen fant derfor behov for en tilleggsrapport fra NIFU som kunne belyse den faglige, institusjonelle og økonomiske konteksten for norsk pedagogisk forskning. Denne tilleggsrapporten utgjør en kontekstbeskrivelse for pedagogisk forskning i Norge (Borgen, Gunnes, Lehman Sundnes 2004). Se kapittel 4 for en utdyping av dette.

1.6 Rapportens organisering

De neste kapitlene i rapporten er organisert som følger. I kapittel 2 beskrives kort en del generelle historiske trekk ved utviklingen av de institusjonelle inndelinger i det norske pedagogiske feltet. Det skilles mellom pedagogikk i universitetene og høyskolene, og institusjoner som gir praktisk pedagogisk og fagdidaktisk samt yrkespedagogisk utdanning. Kapitlet peker videre på hvordan pedagogikkfaget kan avgrenses på ulike måter, og hvilke avgrensninger de utvalgte miljøer i denne evalueringen bringer med seg. Til sist gjennomgås tidligere vurderinger av pedagogikk som fag og kapitlet avsluttes med evalueringskomiteens vurdering av problembildet for norsk pedagogisk forskning.

I kapittel 3 presenteres først kvantitative data om de 139 forskerne og de 11 forskningsmiljøene som er omfattet av denne evalueringen. Det blir deretter presentert kvantitative data fra publiseringsanalysen som er gjort på grunnlag av de innsendte CV-er fra forskerne som deltar i evalueringen og som tilfredsstillende kriteriene for utvelgelse.

I kapittel 4 belyses konteksten for den norske pedagogiske forskningen som evalueres, og det gjennomføres en analyse av strukturelle betingelser for norsk pedagogisk forskning på grunnlag av kvantitative data fra kapittel 3, fra FoU-statistikken ved NIFU samt andre kilder. Kapitlet søker å gi et bilde av FoU innenfor pedagogikk som fag ved de enhetene som inngår i evalueringen, i forhold til øvrige pedagogiske enheter i Norge, og hva som skiller pedagogikk fra andre samfunnsvitenskapelige fag.

I kapittel 5 gjøres en beskrivende vurdering av forskningsmiljøene på grunnlag av kvalitative data fra lesningen av publikasjonene og fra miljøbesøkene, samt de kvantitative

analysene i kapittel 3 og 4. Universitetene beskrives først, deretter høghskolene og til slutt den private høghskolen som er med i evalueringen.

I kapittel 6 gjøres en samlet vurdering av miljøene i evalueringen og det rettes søkelys mot ulikheter og fellestrekk, for på grunnlag av dette å kunne gjøre en samlet vurdering av kvaliteten i norsk pedagogisk forskning. Evalueringskomiteen har valgt en kvalitativ tilnærming til det innsendte materialet, og på dette grunnlaget funnet noen hovedtema i den pedagogiske forskningen i miljøene. Etter en nærmere gjennomgang av disse temaene blir miljøenes håndtering av spørsmålene om kvalitet og relevans diskutert, med særlig henblikk på publisering og på komiteens inntrykk når det gjelder den interne akademiske kulturen i miljøene. Videre blir de strukturelle og organisatoriske forutsetninger for forskning belyst, og det blir lagt særlig vekt på sammenhengene mellom rekruttering til forskning, forskningsfinansiering i programmer og nasjonale nettverk. Til slutt diskuterer komiteen pedagogikkdisiplinens utvikling og framtid.

I kapittel 7 redegjøres for anbefalinger fra komiteen.

2 Om norsk pedagogisk forskning

Bakgrunnsnotatet om norsk pedagogisk forskning ble utarbeidet som et redskap for evalueringen og i dette notatet påpeker Vislie (2002) den sterke sammenhengen mellom institusjonshistorie, pedagogikkfagets utvikling og den pedagogiske forskningen. Historien om pedagogikk som vitenskap i Norge kan knyttes til både utdanningspolitikk, markante enkeltpersoner og institusjoner (Dale 1999, Helsvig 2003, Vislie 2002). Disse perspektivene danner grunnlaget for den institusjonelle analysen, og gir grunnlag for å beskrive noen fellestrekk ved miljøene som er med i evalueringen. Sammen med disse perspektivene på norsk pedagogisk forskning bidrar tidligere vurderinger av pedagogikk som fag til evalueringskomiteens forståelse av problembildet for norsk pedagogisk forskning.

2.1 Den institusjonelle inndelingen - historiske perspektiver

Evalueringen skal i følge mandatet være konsentrert om universitetsmiljøene, men med noen høgskolemiljøer som supplement. Denne historiske fremstillingen søker å gi et bilde av utviklingen av relasjonene mellom universitetene og høgskolene når det gjelder pedagogisk forskning.

Både praktisk pedagogikk og pedagogisk forskning er forutsetninger for faget slik det fremtrer i dag. Utviklingen av pedagogikken som vitenskapelig disiplin knyttes til etableringen av Norges lærerhøgskole i Trondheim i 1922 og Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo i 1938. Norges lærerhøgskole ble opprettet i 1922 som videreutdanningsinstitusjon for folkeskolelærere. Ved etableringen ble faget pedagogikk tildelt et eget professorat. Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo ble etablert i 1938 med Helga Eng som første professor og bestyrer. Betegnelsen forskningsinstitutt var en institusjonell markering av at målet var å utdanne forskere. Det utviklet seg et skille mellom en praksisorientert lærerutdanning og det forskningsorienterte pedagogikkmiljø ved Universitetet i Oslo, og det var lite eller ingen kontakt mellom PFI og Norsk lærerhøgskole. Betydningen av det pedagogiske forskningsmiljøet ved Universitetet i Oslo må også ses i sammenheng med det faktum at dette var det eneste universitetet i Norge inntil 1946. Norges lærerhøgskole ble en del av Universitetet i Trondheim da dette ble etablert i 1968.

Forskningen utenfor de pedagogiske universitetsinstituttene har vokst frem gradvis. Dette skjedde både ved praktisk - pedagogiske utdanningsinstitusjoner og innenfor spesialpedagogikk, og på tross av at for eksempel distriktshøgskolene som ble etablert på 1970-tallet primært ikke skulle drive med egen forskning. Både innenfor spesialpedagogikk, praktisk pedagogikk og yrkespedagogikk var muligheten for å gi hovedfag et viktig steg i retning mot en mer forskningsbasert utdanning. Høgskolereformen i 1994 la universiteter og høgskoler under samme lov, noe som blant

annet førte til et pålegg om at man også ved de statlige høyskolene skulle tilby forskningsbasert undervisning. Samtidig ble det lagt vekt på at forskning og forskerutdanning skulle foregå ved universitetene. Ved de statlige og private høyskolene har man tolket forskningsbasert undervisning som en institusjonell plikt og rett, og en konsekvens av dette har vært at man ved høyskolene har lagt stadig større vekt på forskningskvalifisering og tildeling av FoU-ressurser til vitenskapelig ansatte, og rekruttering av personale med førstestillingskompetanse. Kravet om forskningsbasert undervisning og behovet for kompetanseheving innenfor høyskolene har på denne bakgrunn kommet til å prege høyskolenes økonomiske prioriteringer og finansieringsstrukturen for pedagogisk forskning i Norge de senere årene.

Dette korte historiske overblikket er illustrerende for hvordan relasjonene mellom universiteter og høyskoler, og mellom fagdisiplinen pedagogikk, praktisk pedagogikk og fagdidaktikk samt yrkespedagogikk har hatt en betydningsfull virkningshistorie innenfor pedagogikkfaget i Norge som kan gjøre seg gjeldende også i dag.

2.1.1 Pedagogikk ved universitetene

Ved Universitetet i Oslo ble som nevnt PFI etablert i 1938. Det pedagogiske fagmiljøet ved Universitetet i Oslo var frem til 1960-tallet organisert under Det historisk-filosofiske fakultet, og deretter tilknyttet Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Fra å være et lite institutt preget av små bevilgninger og kummerlige arbeidsforhold, med én professor og få studenter, er det utviklet til et stort institutt, det største målt i antall studenter, ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo etablerte i 1996 Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

Pedagogisk forskningsinstitutt og Institutt for spesialpedagogikk ble da lagt inn under dette fakultetet sammen med den praktisk-pedagogiske utdanning og fagdidaktikk som ble lagt til et eget institutt, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, ILS. Man har ved PFI i følge egevalueringen historisk sett hatt et nasjonalt ansvar for å ivareta bredden i den pedagogiske forskningen, og har siden 1980-tallet prioritert ”postgraduate undervisning.”

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo kan knyttes til den generelle utviklingen av spesialpedagogisk fagkompetanse i Norge som har skjedd i tilknytning til fremveksten av spesialskoler for ulike elevgrupper med bestemte vansker. I 1951 ble disse organisert i et felles spesialskolesystem. Spesialpedagogikk som forskningsdisiplin har sin bakgrunn ved universitetene. Et praksisbasert fag- og forskningsfelt er utviklet ved Statens spesiallærerhøgskole som ble etablert i 1971, og i 1976 fikk denne institusjonen høyskolestatus og utdanning på hovedfagsnivå. Fra 1986 fikk høyskolen rett til å tildele graden dr.scient. i spesialpedagogikk, og høyskolen ble tilknyttet Universitetet i Oslo i 1991. I 1993/94 flyttet høyskolen til campus og navnet ble endret til Institutt for spesialpedagogikk, samtidig som miljøet ble en del av Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Det var i følge Befring (2003) en forutsetning for inkludering i UiO at instituttet

skulle være et flerfaglig miljø, og i forhold til noen av de nærliggende universitetsfagene har det her vært viktig å ivareta en komplementær faglig funksjon.

Ved NTNU i Trondheim har pedagogikkfaget ifølge PI sin egevaluering røtter i Norges lærerhøgskole som var lokalisert der fra etableringen i 1922. I følge egevalueringen forsto man seg selv lenge like mye som en lærerutdanningsenhet som en forskningsenhet. Instituttet var i etterkrigstiden engasjert i saker som gjaldt folkeskolen og ivaretok i tiden fra 1963 til 1975 den praktisk-pedagogiske undervisningen for kandidater med fullført embetseksamen. Da Universitetet i Trondheim ble etablert i 1968 gikk Lærerhøgskolen inn som en del av universitetet, og dannet grunnlaget for det som i dag er Pedagogisk institutt (PI) samt Avdeling for lærerutdanning og skoleutvikling som nå er en del av Program for lærerutdanning. I løpet av de siste 30 årene har forskningen blitt sterkere prioritert, og man har i følge egevalueringen ivaretatt en forskningsprofil innenfor pedagogikkfagets tre ”klassiske” hovedområder: Pedagogisk psykologi, didaktikk og historisk pedagogikk. Miljøet har i følge egevalueringen de senere år vært sterkt preget av universitetets omorganisering til NTNU, etablering i nye lokaler, dårlig inneklima etc. og dette har skapt uro og usikkerhet i miljøet.

Universitetet i Tromsø, UiT, ble vedtatt etablert i 1968, og en sentral politisk begrunnelse for opprettelsen var at universitetet skulle dekke landsdelens kunnskapsbehov. Pedagogikkfaget ble som en del av samfunnsfagene organisert i et felles Institutt for samfunnsvitenskap. Da de første studentene startet høsten 1972 var det ingen fag eller disipliner ved daværende Institutt for samfunnsvitenskap. I stedet var det etablert ulike tverrfaglige forskningsgrupper, en av disse var Forskningsgruppen for skoleforskning. I følge egevalueringen ble de fleste godt skolert innenfor antropologi og filosofi, og hovedfaget hadde helt til 1997 betegnelsen Hovedfag i samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø har etter hvert utviklet seg i retning av en mer tradisjonell struktur, og fra 1996 har pedagogikk vært organisert i et eget Institutt for pedagogikk, IP. Universitetet i Tromsø har som formål å imøtekomme regionale kunnskapsbehov, og har som overordnet forskningsprioritering å ivareta den lokale og regionale orienteringen mot nordområdene og arktiske områder. I følge egevalueringen har ønsket om å utvikle noe nytt medført en relativ nedprioritering av tradisjonelle pedagogiske fagområder som andre gjerne oppfatter som spesifikt pedagogiske.

Universitetet i Bergen, UiB, ble etablert 1946, men uten at det ble opprettet et eget pedagogisk forskningsinstitutt ved universitetet. Fra 1956 har UiB hatt et Pedagogisk seminar, og i 1988 ble dette omgjort til Praktisk pedagogisk institutt under Psykologisk fakultet. Ut fra Forskningsrådets kriterier for avgrensning av evalueringen representerte ikke det praktisk-pedagogiske og fagdidaktiske miljøet ved Universitetet i Bergen en kritisk masse på forskningsaktiviteten innenfor allmennpedagogisk eller spesialpedagogisk forskning ved tidspunktet for utvelgelse av miljøer i evalueringen. Dette miljøet er derfor ikke med i evalueringen.

De vitenskapelige høgskolene regnes som en del av universitetssystemet i Norge, og disse har praktisk-pedagogisk utdanning som del av sitt utdanningstilbud. Dette gjelder institusjoner som gir utdanning innenfor arkitektur, idrett, landbruk, musikk, veterinærmedisin og økonomi. Også de private høgskolene er en del av universitetssystemet i Norge. De private høgskoleinstitusjonene som gir utdanning i pedagogikk i tilknytning til lærerutdanningen er blant annet Norsk lærerakademi, NLA, i Bergen og Dronning Maud Minne Høgskole, DMMH, i Trondheim. Av disse er NLA med i evalueringen og miljøet blir av metodiske og fremstillingsmessige grunner videre i rapporten omtalt sammen høgskolemiljøene som er med i evalueringen.

2.1.2 Praktisk pedagogikk og fagdidaktikk samt yrkespedagogikk

Av de 33 enhetene med pedagogikk som fag i FoU - statistikken ved NIFU utgjør flertallet miljøer som gir lærerutdanning, praktisk-pedagogisk og fagdidaktisk utdanning eller yrkespedagogisk utdanning (Se vedlegg nr. 4). Universitetene i Oslo, Tromsø og Trondheim har således også slike praktisk pedagogiske og fagdidaktiske enheter i tillegg til allmennpedagogiske og spesialpedagogiske enheter som er med i evalueringen.

Den praktisk-pedagogiske utdanning ble etablert ved Universitetet i Oslo allerede i 1905, før Pedagogisk forskningsinstitutt, men har hatt en vekslende institusjonell tilknytning innenfor og utenfor universitetet, og er som tidligere nevnt i dag et eget institutt som også gir fagdidaktisk utdanning, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, ILS. De tre andre universitetene etablerte også tidlig egne praktisk-pedagogiske enheter for å kvalifisere egne studenter og eget vitenskapelig personale for undervisning. Ved flere av disse enhetene utgjør fagdidaktikk et forskningstema. Ved ILS/UiO tilbys for eksempel masterspesialisering i nordiskdidaktikk, engelskdidaktikk og realfagdidaktikk. Etter hvert har universitetsinstituttene i pedagogikk også fått utdanningstilbud og forskning i arbeidslivsrelatert pedagogikk.

Universitetet i Bergen har i dag tre utdanningsvitenskapelige miljøer/enheter: Institutt for praktisk pedagogisk utdanning, IPP, som har som sin kjernevirksomhet å gi utdanning innenfor pedagogikk og fagdidaktikk. Seksjon for utdanningsvitenskap, SUV, har som sin hovedoppgave å gi hovedfag/mastergrad i pedagogikk, og Program for læringsforskning, PLF, har som hovedansvar det universitetspedagogiske program ved universitetet. Disse miljøene er knyttet til Det psykologiske fakultet.

Fra starten i 1968 var den praktisk-pedagogiske utdanningen ved Universitetet i Trondheim lagt til Avdeling for lærerutdanning og skoleutvikling. Nå er praktisk-pedagogisk utdanning og fagdidaktikk en tverrfaglig enhet under navnet Program for lærerutdanning, PLU og en tverrfakultær enhet direkte under kollegiet ved NTNU. Seksjon for universitetspedagogikk (Uniped) er en enhet under PLU, og har som hovedansvar å sikre og utvikle studiekvaliteten ved NTNU og tilbyr universitetspedagogiske kurs for vitenskapelig tilsatte.

Universitetet i Tromsø har Program for læring og praktisk pedagogikk, PLP, en faglig grunnenhet som er organisert direkte under universitetsstyret. PLP har ansvaret for praktisk pedagogisk utdanning for lærere, videreutdanning i veiledningspedagogikk og universitetspedagogisk seminar. I tillegg har UiTø et senter med tilsvarende status for Universitetets etter- og videreutdanning, U-VETT. Hovedoppgaven er å koordinere og utvikle videreutdanningen ved de enkelte fakulteter ved Universitetet i Tromsø. I samarbeid med ulike fagmiljø på Universitetet, utvikler U-VETT forskningsbasert videreutdanning, blant annet innen fagdidaktikk for ulike fagdisipliner.

Yrkespedagogisk utdanning for yrkeslærere ble et eget studietilbud fra 1947, og i 1968 ble det etablert et Pedagogisk seminar for yrkeslærere. Statens yrkespedagogiske høgskole ble etablert i 1978 og har fra 1995 vært organisert under Høgskolen i Akershus. Det tilbys her et eget hovedfag i yrkespedagogikk, og fra 2000 har det vært tilbudt en treårig yrkesfaglærerutdanning ved høgskolene i Alta, Bergen og Narvik i tillegg til Akershus (Tarrou 2003).

2.1.3 Pedagogikk i høgskolene

Historien om de statlige høgskolene og lærerutdanningsinstitusjonenes organisering innenfor disse, kan knyttes til utviklingen av et desentralisert utdanningssystem i Norge. Distriktshøgskolene som ble etablert rundt 1970 ga utdanningstilbud innenfor profesjonsutdanningene, men tilbød også utdanning innenfor de tradisjonelle fagdisiplinene som til da kun hadde vært tilbudt ved universitetene.

Lærerutdanningen i Norge kan innskives i historien om utviklingen av den norske nasjonen fra 1814 til i dag, og utviklingen av norsk grunnskole (Dahl 1959, Jordell & Aamodt 1989). De første seminarer for lærere ble opprettet i 1826, og i 1866 var det 15 mindre, private lærerseminarer i Norge. Fra 1890 ble lærerutdanningen offentlig anliggende og i 1902 ble lærerskolene gjort treårige (Vaage 1989). Fordi de gamle, delvis private lærerseminarene var spredd rundt omkring i landet, fantes det både fagmiljø og institusjonelle rammer da etableringen av de offentlige lærerskoler fant sted rundt omkring i landet i første del av 1900-tallet.

I 1977 ble lærerskolene sammen med distriktshøgskoler og andre postgymnasiale profesjonsutdanninger omgjort til regionale høgskoler. De 98 regionale høgskolene ble fra 1994 omgjort til 26 statlige høgskoler. Stort sett alle disse høgskolene har pedagogikk og spesialpedagogikk i en eller annen form, og 21 av høgskolene har avdelinger for lærerutdanning som gir profesjonsutdanning. Lærerutdanningene inkluderer et bredt og heterogent spekter av fagområder og spesialiteter som for eksempel allmenn-, og førskolelærerutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning, faglærerutdanning og yrkesfaglærerutdanning. Disse profesjonsutdanningene er etter reformene i høyere utdanning også plassert i nye institusjonelle og organisatoriske og faglige landskap. Her beskrives kort de miljøene som inngår i evalueringen. De fem høgskolene som er med i

evalueringen er svært forskjellige både når det gjelder historiske forutsetninger og dagens organisering.

Høgskolen i Stavanger består av tre faglige miljøer, oppdelt etter funksjon og forskningstemaer. Det ene miljøet er Avdeling for lærerutdanning, ALU, som før reformen i de statlige høgskoler i 1994 var en egen institusjon: Stavanger lærerhøgskole. I tillegg består miljøet av to sentre, Senter for leseforskning, SLF, og Senter for adferdsforskning, SAF som begge ble etablert i 1989 og som i 1992 ble statlige kompetansesentre. Begge disse sentrene ble tildelt knutepunktfunksjon, SLF i 1995 og SAF i 1999. Høgskolen i Stavanger er nå inne i en søkeprosess for å bli det femte universitetet i Norge.

Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, HiO/LU, består av tre tidligere institusjoner: Barnevernsakademiet som ga førskolelærerutdanning, Oslo offentlige lærerhøgskole og Sagene lærerhøgskole som begge ga allmennlærerutdanning. Innenfor avdelingen er det i dag to enheter: Allmennlærerutdanningen, ALU, og førskolelærerutdanningen, FLU. Det er knyttet to sentre til avdelingen: Lærerutdanningens internasjonale senter, LINS, og Lærerutdanningens etterutdannings- og oppdragscenter, LEO. I tillegg har LU to hovedfag/masterstudium: I barnehagepedagogikk med to professorer tilknyttet, og i flerkulturell og internasjonal utdanning med to professorer tilknyttet.

Høgskolen i Volda består av tidligere Volda lærerhøgskole og Møre og Romsdal distriktshøgskole Volda. Da disse ble sammenslått i 1995 fikk institusjonen fire avdelinger: Avdeling for lærerutdanning, Avdeling for samfunnsfag, Avdeling for humanistiske fag og Avdeling for mediefag. I tillegg kom Ivar Aasen-instituttet for nynorsk skriftkultur i 1996. Høgskolen i Volda har nært samarbeid med Møreforskning Volda, MFV, og en stor del av kompetansebyggingen innenfor pedagogisk forskning har sitt utspring her. Det pedagogiske forskningsmiljøet ved Høgskolen i Volda har på denne bakgrunn stor bredde, og består av pedagoger fra ulike avdelinger, institutt og seksjoner, som i følge egevalueringen de senere år har samlet seg i større prosjekt og i samarbeid.

Høgskolen i Lillehammer har gitt grunnutdanning i pedagogikk siden 1971, og i spesialpedagogikk siden 1972. Institusjonen het da Distriktshøgskolen i Lillehammer, og ble etablert som ledd i regionaliseringstiltakene innenfor høyere utdanning rundt 1970. Det har vært forskjellige organiseringsformer for pedagogikkfaget ved Høgskolen. Det påpekes i egevalueringen at det foregår pedagogisk forskning også ved andre enheter ved Høgskolen, blant annet ved Avdeling for helse- og sosialfag og ved FoU - senter for mediepedagogikk og livslang læring som nylig er etablert.

Norsk lærerakademi er en privat vitenskapelig høgskole som i dag har to avdelinger. Den opprinnelige vitenskapelige høgskolen (NLA VH) har hovedfag/mastergrad i kristendomskunnskap, religionsdidaktikk, pedagogikk og spesialpedagogikk. I tillegg tilbyr

institusjonen Master of Philosophy in Education/Religious Education. Lærerhøgskolen (NLA LH) som ble opprettet i 1995, gir allmenn-, og førskolelærerutdanning og videreutdanning. Det er virksomheten ved NLA VH som er vurdert i denne sammenhengen. I egevalueringen beskriver NLA at de oppfatter at de har et spesielt samfunnsoppdrag som fører til et behov for å ivareta relevans og kvalitet i forhold til både skole og samfunn, hjem og kirke.

2.2 Pedagogikkfaget– perspektiver og avgrensninger i evalueringen

Faglig avgrensning evalueringen til å omfatte pedagogikk og spesialpedagogikk. To hovedperspektiver på pedagogisk forskning er på den ene siden den strikte disiplinstrukturen og utviklingen av faget, og på den andre siden den institusjonelle utviklingen og den betydning dette har hatt på utviklingen av faget. I bakgrunnsnotatet om pedagogikk bruker Vislie (2002, s. 2) begrepet 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 ulike fagfelter (for eksempel barnehagepedagogikk, idrettspedagogikk, døvepedagogikk, realfagsdidaktikk mfl.) (Vislie 2002, s. 2).

Noen av særtrekkene ved pedagogikkfaget i Norge har tidligere vært dets vide utstrekning og uklare avgrensninger, og forholdet mellom teori og praksis – fag og profesjon. Det sterke normative innslag beskrives også som et særtrekk ved pedagogikk som vitenskap i Norge. Hvordan de faglige og institusjonelle avgrensninger henger sammen, blir i denne evalueringen illustrert gjennom mandatets fokusering på forskningsmiljøene ved universitetene (se vedlegg 1, s. 1). Som tidligere påpekt har det også fra Forskningsrådets side vært et kriterium for utvalget av aktuelle pedagogiske fagmiljøer at miljøene skal være aktive innenfor pedagogisk forskning, omfatte et fagpedagogisk personale med førstestillingskompetanse og utgjøre et forskningsmiljø på sju personer eller flere. Dette fører til at de utvalgte universitetsmiljøene utgjør hele gruppen pedagogiske og spesialpedagogiske institutter ved universiteter i Norge, mens høgskolemiljøene utgjør et utvalg av de statlige høgskolene i Norge som, selv om de er forskjellige i mange henseende, har en del institusjonshistoriske og faglige likhetstrekk.

Utviklingen av det desentraliserte utdanningssystemet i Norge førte til etablering av mange nye fagmiljøer for pedagogikk og pedagogisk forskning også utenfor universitetene. De miljøene som tidligst og tydeligst satset på å bygge opp et pedagogisk miljø var høgskolene i Lillehammer, Stavanger og Volda. I tillegg etablerte Barnevernsakademiet i Oslo tidlig et miljø for førskolepedagogikk. I forbindelse med den statlige høgskolereformen i 1994 ble dette miljøet inkorporert i Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.

Et fellestrekk ved høgskolemiljøene i evalueringen er tidlig etablering som selvstendige fagmiljøer.

Disse miljøene satset på rekruttering og kompetanseoppbygging for å kunne tilby et helt utdanningsprogram i faget i egen institusjon. På samme måte som i disse fire miljøene var Norsk lærerakademi i Bergen er en av de private høgskolene som var tidlig ute med å arbeide for å utvikle et helt utdanningsløp innenfor pedagogikk.

Et annet fellestrekk ved høgskolemiljøene som er med i denne evalueringen er derfor at de tidlig etablerte hovedfag i pedagogikk, barnehagepedagogikk og/eller spesialpedagogikk.

Ved høgskolen i Lillehammer tilbyr de hovedfag/mastergrad, i pedagogikk og spesialpedagogikk, Høgskolen i Stavanger tilbyr spesialpedagogikk, Høgskolen i Volda tilbyr førskolepedagogikk og spesialpedagogikk, Høgskolen i Oslo tilbyr førskolepedagogikk og flerkulturell og internasjonal utdanning, og NLA tilbyr hovedfag/mastergrad i kristendomskunnskap, religionsdidaktikk, pedagogikk og spesialpedagogikk.

Når det gjelder avgrensningene av hva som utgjør det fagpedagogiske miljøet ved hver institusjon, er dette i samarbeid med Forskningsrådet håndtert forskjellig i høgskolemiljøene i evalueringen. For eksempel utgjør Høgskolen i Stavanger ett pedagogisk forskningsmiljø men består av tre enheter som har valgt å presentere seg som selvstendige enheter i denne evalueringen. Dette gjelder Avdeling for lærerutdanning, Institutt for pedagogikk, Senter for leseforskning og Senter for adferdsforskning. Ved Høgskolen i Oslo inngår det fagpedagogiske miljøet innenfor Avdeling for lærerutdanning i evalueringen, og denne avdelingen utgjør en av to pedagogiske enheter ved Høgskolen i Oslo. De øvrige høgskolene har i samarbeid med Forskningsrådet også valgt ulike måter å avgrense det fagpedagogiske miljøet på. Dette tydeliggjør den organisatoriske og faglige kompleksiteten i norsk pedagogisk forskning, og evalueringen søker å beskrive mønstre i dette.

2.3 Tidligere vurderinger av pedagogikk som fag

Det er i ulike sammenhenger tidligere gjort faglige vurderinger som Norges forskningsråd har gjort seg nytte av. Innstilling fra den nasjonale pedagogikkomiteen 1993, Underdalkomiteen (1994), påpekte at den pedagogiske disiplinen sprenkes gjennom at andre fagdisipliner blir deler av pedagogikken. Samtidig beskrives tendenser som trekker den motsatte retningen, mot spesialisering. Da området Kultur og samfunn i Norges forskningsråd oppnevnte nye fagkomiteer for perioden 1998-2000, ble det samtidig besluttet at komiteene skulle utarbeide fagnotater. Hovedformålet skulle være å gi fagkomiteene et bedre grunnlag for prioriteringer gjennom å øke kunnskapen om tilstanden i fagene, synliggjøre særskilte behov i fagene, fremme forslag til tiltak for å styrke

fagutviklingen samt å danne et grunnlag for dialogen mellom fagkomiteene og områdestyret. I løpet av 1998-99 ble det utarbeidet fagnotater i samtlige fagkomiteer i Kultur og samfunn. Publikasjonen Fagnotater i samfunnsvitenskapelige fag ble etter høringsrunder bearbeidet og trykket i nytt opplag i 2000 (NFR 2000).

Fagnotatet for pedagogikk konkluderer med et spørsmål ”... om ikke tida er inne til å få foretatt en grundig belysning av norsk pedagogisk forskning hvor internasjonal ekspertise involveres” (NFR 2000, s. 9), og komiteen tolker dette slik at denne foreliggende evalueringsrapporten er et svar på dette ønsket.

Dette ønsket om å få forskningsaktiviteten evaluert kan ses i sammenheng med et økende fokus på de endrede virkningsområder for pedagogikk i det norske samfunn. Pedagogikkens historie i Norge er preget av interaksjonen mellom utdanningspolitikk, forskning og praksis og ulike institusjonelle strategier. Dette har bidratt til utvikling og nyskaping både faglig, forskningsmessig og institusjonelt, men også til dype motsetninger og åpenbare konflikter (Dale 1999, Helsvig 2003). Mange av disse utviklingstrekkene har likheter med utviklingen av pedagogikk i andre land det er naturlig å sammenligne med. Samtidig har pedagogikkfaget i Norge i følge Forskningsrådets fagnotat, i et internasjonalt perspektiv

... kunnet dra fordel av den tiltro sosialdemokratene har hatt til vitenskap som et redskap for samfunnsmessig styring, med politisk vilje til å bygge ut faget som konsekvens (NFR 2000, s. 4).

Dette kom blant annet til uttrykk gjennom at Forskningsrådets tildelinger av støtte til pedagogisk forskning har vært gjennom programmer, og i mindre grad gjennom fri prosjektstøtte. Fagkomiteens konklusjon i 2000 var at universitetene hadde vanskeligheter med å konkurrere med instituttsektoren innenfor de handlingsrettede programmene og for eksempel evalueringsforskning. Det blir også påpekt at høgskolene hadde vanskeligheter med å nå fram i konkurransen om midler (NFR 2000, s.2). Generelt, var det påpekt, ga Forskningsrådet betydelige midler til stipend og dermed til forskerrekruttering gjennom frie midler, mens muligheten for etablerte og høyt kompetente forskere til å få støtte var lav (NFR 2000, s.2-5). Utviklingen i pedagogikken på 1990-tallet ble her beskrevet på denne måten:

Et inntrykk er 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 (NFR 2000, s. 6).

Angående den faglige utviklingen løftes det i fagnotatet fra 2000 fram følgende: Faget har tradisjonelt hatt sin primære forankring i forskning knyttet til skole og utdanning, men har de senere år utvidet perspektivet til også å imøtekomme forskningsbehov som

følger utviklingen av det globale kommunikasjons- og kunnskapssamfunnet. Det nevnes også at det innenfor det flerkulturelle samfunnet, IT, livslang læring, læring i arbeidslivet etc. finns oppgaver for pedagogisk forskning.

Notatets vurderinger av fagets situasjon i 2000 var en utvikling fra ”... en teorifattig, surveypreget forskning til en mer ambisiøs teoriutviklende forskning” (NFR 2000, s. 4). Det påpekes at det er en viss fare for fragmentering av faget og at forskningsaktiviteten i fagets helt sentrale områder går tapt til fordel for de mange ”bindestrekspedagogikker.” Likeledes påpekes uutnyttede menneskelige og faglige ressurser i høgskolesektoren, svak eksponering internasjonalt og i det norske offentlige rommet, og en mangelfull gjennomdrøfting av forholdet mellom teori og praksis. I følge fagnotatet var dilemmaet for den pedagogiske forskningen å rette oppmerksomheten mot nye arenaer, samtidig som man skal ivareta fagtradisjonene og de basale disiplinene. Det anbefales at universitetenes miljøer gis mulighet til å ivareta den mer langsiktige kunnskapsoppbyggingen.

Når det gjelder ”svake sider” og ”utviklingsbehov” fremholder fagnotatet at pedagogisk forskning må gå inn med større tyngde i familien, media, arbeidsliv. Det blir også etterlyst bedre nasjonalt samarbeid.

Fagnotatet beskriver at personalressursene i pedagogikk var kjennetegnet ved en jevnere fordeling mellom kvinner og menn på ulike stillingsnivåer enn i andre vitenskapelige fag. Allikevel var det i 1999 stadig 55 prosent menn i stillingene, og man påpeker at ... *med hensyn til toppstillinger går fagkomiteen ut fra at menn fremdeles er i flertall* (NFR 2000, s.7). Når det gjelder rekruttering ble det påpekt at

... faget har god rekruttering fra ulike deler av landet fordi veien til pedagogikkfaget og pedagogisk forskning for mange har gått gjennom lærerutdanningen (NFR 2000, s. 4).

Det ble også påpekt at kvinner var kommet i flertall i rekrutteringsstillinger i 1990-årene.

2.4 Sammenfatning: Evalueringskomiteens vurdering av problembildet

I det refererte Fagnotatet for pedagogikk fra 2000 knyttes fagets utvikling til institusjonelle mønstre. Miljøene som er med i denne evalueringen, unntatt Norsk lærerakademi, NLA, beskrives som tyngdepunkt. I følge fagnotatet har det sentrale skillet innenfor pedagogisk forskning gjennom mange år gått mellom oppdragsforskning og anvendt forskning på den ene siden, og fri forskning og ”basal forskning” på den andre siden. I følge fagnotatet har den frie forskningen vært underprioritert ved tildeling av forskningsmidler. Dette illustrerer at pedagogikkens faginndelinger ikke alene styres av de pedagogiske forskernes faglige kompetanse og interesser, men er kontekstuell og preges av strukturelle og økonomiske forhold. Dette er også en internasjonal trend innenfor det pedagogiske feltet.

Selv om det i denne foreliggende evalueringsrapporten rettes søkelys på de pedagogiske forskningsmiljøene de siste fem siste år, vil fagnotatenes beskrivelser av disse utviklingstrekk og anbefalingene på ulike måter gjenspeiles i forskningspraksisen som er gjenstand for evalueringen.

Vislies bakgrunnsnotat (2002) og Fagnotatet i samfunnsvitenskapelige fag (NFR 2000) peker begge på to parallelle og delvis uavhengige utviklingsprosesser som begrunnelse for å foreta en evaluering av pedagogisk forskning i Norge. Den ene utviklingslinjen utgjøres av den norske pedagogiske forskningens faglige utvikling når det gjelder spørsmålsstillinger, teoretiske referanser og forskningsmetoder der så vel internvitenskapelige som eksterne interessenters prioriteringer av kunnskapsutvikling har hatt betydning. Den andre utviklingslinjen er den institusjonelle utviklingen innenfor en desentralisert og ekspanderende norsk høyere utdanning, hvordan forskningen er finansiert innenfor rammen av disse organisasjonene, de ulike forskningspolitiske overveielser som har ligget bak organisasjonenes utforming samt hvordan Norges forskningsråd og andre oppdragsgivere for forskning har bidratt til finansieringen av pedagogisk forskning.

Komiteen har gjennom disse kildene registrert at det i forkant av evalueringen var utviklet et tydelig problem bilde som berører pedagogikkfagets innholdsmessige utvikling samt de institusjonelle, finansielle, strukturelle og organisatoriske forutsetninger for forskning. Komiteen vil bringe inn dette gjennom en tematisk organisering av vurderingene av forskerne og forskningsmiljøene i evalueringen. I forhold til pedagogikkfagets innholdsmessige utvikling ligger komiteens oppdrag innenfor rammen for tradisjonelle evalueringer av kvalitet i forskning innenfor et bestemt fag, ut fra vedtatte vitenskapelige kriterier. Se for øvrig kapittel 1 og parallellen til evalueringen av statsvitenskap.

3 Forskerne og forskningsmiljøene i evalueringen

I dette kapitlet presenteres kvantitative data om forskerne og forskningsmiljøene. Analysen av institusjoner og forskere som inngår i evalueringen er alle tallene fra 2003, og er basert på informasjonen i publikasjons-CV fra den enkelte forsker samt det innsendte dokumentasjonsmaterialet fra miljøene i evalueringen.

3.1 Antall forskere

Det er til sammen 139 forskere med i evalueringen. Dette er noe færre enn antallet innsendte publikasjoner og CV-er, og skyldes at noen forskere faller ut fordi de ikke oppfylte kriteriene for deltagelse. Dette gjelder for forskere som ikke har førstestilling etter de bestemte utvalgskriteriene, har vedvarende permisjon fra den aktuelle stillingen, eller som kun har bi-stilling (for eksempel professor II) i institusjonen. Videre finns enkeltforskere i førstestilling som ikke har deltatt i evalueringen pga. sykdom ved tidspunktet for innsendingen av publikasjoner og CV, eller fordi de ikke har ønsket å bli evaluert.

Tabell 3.1 Antall inkluderte forskere etter institusjon og kjønn.

Lærested	Kvinne	Mann	Totalt
UiO, PFI	12	21	33
UiO, ISP	14	13	27
NTNU	7	11	18
UiTø	3	5	8
Universiteter	36	50	86
HiS	9	8	17
HiO	10	3	13
HiVo	2	6	8
HiL	0	8	8
NLA	1	6	7
Høgskoler	22	31	53
Samlet	58	81	139

Tabell 3.1 viser hvordan de 139 forskerne som deltar i evalueringen er fordelt på kjønn og institusjonstilknytning. 62 prosent er ved universiteter, 38 prosent ved høgskoler.

Fordelingen på kjønn er den samme ved universitetene og ved høgskolene: 42 prosent kvinner og 58 prosent menn.

3.1.1 Alder og kjønn

Blant forskerne som deltar i evalueringen er gjennomsnittsalderen 56,7 år (kapittel 1 redegjør for utvalgskriteriene). Gjennomsnittsalderen for kvinnene er 56,2 år, for mennene

er den 57,1. Yngste inkluderte forsker er 39 år, eldste 71 – alt beregnet ut fra alder i 2003. Kun 16,5 prosent er under 50 år, mens 35,3 prosent er 60 år eller eldre.

Tabell 3.2 Alder fordelt etter sektor.

		Sektor		Total
		Universitet	Høgskole	
Alder 2003	39-49 år	14 16,3%	9 17,0%	23 16,5%
	50-59 år	37 43,0%	30 56,6%	67 48,2%
	60-71 år	35 40,7%	14 26,4%	49 35,3%
Total		86 100,0%	53 100,0%	139 100,0%

Tabell 3.2 viser at den lave andelen personale som er under 50 år er felles for universitetene og høgskolene, mens universitetene har en vesentlig høyere andel over 60 år enn det høgskolene har. Gjennomsnittsalderen for de inkluderte forskerne er 57,8 år ved universitetene og 54,9 år ved høgskolene. Samlet sett er gjennomsnittsalderen for de 139 forskerne som deltar i evalueringen vesentlig høyere enn pedagogene samlet, der gjennomsnittsalderen er 50,4 år. Til sammenligning var gjennomsnittsalderen for vitenskapelig/faglig ansatte innenfor samfunnsvitenskapelige fag i UoH-sektoren 46,5 år i 2001 (se kapittel 4, avsnitt 4.5.7).

Tabell 3.3 under viser at det er betydelige variasjoner i alders sammensetningen ved de ulike institusjonene som deltar i evalueringen (kun de 139 forskerne som deltar i evalueringen er inkludert).

Tabell 3.3 Alder etter institusjonstilknytning i 2003. Prosent.

	Alder			Prosent	
	39-49 år	50-59 år	60-71 år	sum	N
UiO PFI	24	36	39	100	33
UiO ISP	11	52	37	100	27
NTNU	11	44	44	100	18
UiTø	13	38	50	100	8
HiS	29	47	24	100	17
HiO		69	31	100	13
HiVo		100		100	8
HiL	25	38	38	100	8
NLA	29	29	43	100	7
Totalt	17	48	35	100	139

Tabell 3.3 viser at ved Høgskolen i Volda er alle inkluderte forskere mellom 50 og 59 år. Dette er også det eneste av de evaluerte miljøene der alle de evaluerte forskerne har doktorgrad. I følge figur 4.11, kapittel 4, s. 67 hadde pedagogiske fag den høyeste gjennomsnittsalderen blant stipendiatene, 40,9 år, mer enn 50 prosent er over 40 år, og 15 prosent er over 50 år. Rekrutteringsveiene til pedagogisk forskning via praksisfeltet har betydning for den høye alderen.

3.1.2 Alder ved disputas

Tabell 3.4 under viser deltakernes alder da de fullførte sin doktorgrad. Opplysninger om når doktorgrad ble fullført mangler for 8 av forskerne. 38 av forskerne har etter våre opplysninger ikke doktorgrad. Kun de 93 forskerne som har doktorgrad og hvor vi kjenner årstallet er inkludert i tabellen.

Tabell 3.4 Alder ved disputas etter kjønn. Kun forskere med opplysninger om år for disputas er inkludert.

	Kjønn		Total
	Kvinne	Mann	
29-39 år	5 11,6%	13 26,0%	18 19,4%
40-49 år	17 39,5%	23 46,0%	40 43,0%
50-64 år	21 48,8%	14 28,0%	35 37,6%
Total	43 100,0%	50 100,0%	93 100,0%

Som det fremgår av tabell 3.4 var disse 93 forskerne i gjennomsnitt 46,6 år da de fullførte sin doktorgrad. Den yngste var 29 år, den eldste 64 år. 37,6 prosent av dem disputerte da de var 50 år eller mer. Kun 19,4 prosent disputerte før de var 40 år. Forskerne ved høgskolene var i gjennomsnitt 48,4 år da de disputerte, mens forskerne ved universitetene var 45,5 år. De kvinnelige forskerne i utvalget var i gjennomsnitt 48,1 år da de disputerte, mens mennene var 45,3 år. Det er for øvrig en høyere andel av kvinnene enn av mennene som har doktorgrad, henholdsvis 78 prosent av kvinnene og 69 prosent av mennene.

Halvparten av kvinnene (49 prosent) disputerte etter at de var blitt 50 år, mens kun 12 prosent disputerte før de var 40 år. Tilsvarende tall for de mannlige forskerne viser at 28 prosent disputerte etter at de fylte 50 år og 26 prosent før de var 40 år.

3.2 Publiseringsanalyse

Som bakgrunnsinformasjon er det for evalueringen innhentet publiseringslister (CV) fra forskerne for perioden 1993 til 2002. Disse publikasjonene danner grunnlaget for en kvantitativ publiseringsanalyse. Denne analysen fungerer informativt i forhold til den øvrige informasjonen som evalueringen baseres på. Dette har sammenheng med at publiseringsanalysen ikke gir et dekkende bilde av publiseringsvirksomheten i forhold til flere forskningsområder innenfor pedagogikkfaget. Det trekkes ingen konklusjoner på grunnlag av denne analysen alene.

3.2.1 Grunnlaget for den kvantitative publiseringsanalysen

Grunnlaget for de kvantitative analysene har vært de deltakende forskernes egen rapportering av sin publiseringsvirksomhet. Forskningsrådet har stått for innhenting av listene og samordnet disse, deretter er listene sendt i en samlet fil til NIFU. Det er mottatt lister fra 139 forskere som fyller kriteriene for å delta i evalueringen, dvs. at de var ansatt i hovedstilling i aktuell stillingskategori ved evaluert institusjon per desember 2002. I de mottatte listene var det til sammen oppført 2992 publikasjoner. Etter gjennomgang og kategorisering gjenstod 2247 publikasjoner for analyse. De 745 publikasjonene som ble utelatt oppfylte ikke ett eller flere av følgende kriterier:

- De skulle være publisert i den aktuelle perioden, dvs. 1993-2002 (og ikke eksempelvis ”forthcoming”).
- De skulle være publikasjoner i en av følgende kategorier:
 1. Bøker utgitt på forlag (redaktøroppgaver uten egne kapitler ikke medregnet)
 2. Kapitler i antologier på forlag
 3. Artikler i vitenskapelige tidsskrift¹ (inklusive review-artikler, men ikke anmeldelser, redaksjonelt stoff, debattinnlegg o.l.)
 4. Skrifter/rapporter utgitt av egen institusjon
 5. Skrifter/rapporter utgitt av andre institusjoner
 6. Doktoravhandlinger
- De skulle være forfattet/medforfattet av en person som fylte kravene til å delta i evalueringen (én som hadde levert liste ble utelatt pga at tilknytningen til evaluert

¹ Vedlegg 5 omfatter de tidsskriftene som de 139 forskerne har publisert i og som er kategorisert som vitenskapelige. Med "vitenskapelige" forstår vi her at tidsskriftene i tilstrekkelig grad er rettet mot forskersamfunnet. NIFU gjorde en innledende vurdering av dette ved å se på bl.a. artikkeltitler og artiklens lengde og å sjekke eventuell informasjon om tidsskriftenes målgruppe på tidsskriftenes hjemmesider på internett. Eksempelvis vurderte vi det slik at tidsskrift som publiserte svært korte artikler (2-4 sider), med all sannsynlighet ikke er rettet mot forskersamfunnet. Den innledende kategoriseringen av tidsskriftene ble forelagt evalueringskomiteen som ut fra sitt kjennskap til tidsskriftene foretok enkelte justeringer. Det vil alltid være et skjønsspørsmål hvorvidt et tidsskrift er tilstrekkelig vitenskapelig til å tas med i en slik liste. Enkelte av tidsskriftene som er inkludert har nok sin hovedmålgruppe utenfor forskersamfunnet.

institusjon var en professor II-stilling, én ble utelatt pga permisjon fra det aktuelle lærestedet de siste fem årene, to fordi de hadde lektorstilling og én fordi vedkommende ikke ble ansatt før i 2003).

Ved NIFU er publikasjonene blitt kategorisert etter de aktuelle publikasjonstypene (1-6 over), og etter år, språk, institusjon, sektor, kjønn og samforfatterskap. De ble også kategorisert etter om forfatteren var ansatt ved den aktuelle institusjonen det året den ble publisert eller ikke. For analyser som fordeler publikasjoner på institusjoner eller lærestedstype er bare publikasjoner for de årene forskeren har vært ansatt inkludert (2046 publikasjoner, mot 2247 i samlede analyser).

I analysene som sammenlikner produksjon per forsker er tallene vektet for samforfatterskap og publikasjonstype. *Type publikasjon* er vektet slik at en bok på forlag teller 6, en artikkel i et vitenskapelig tidsskrift eller et bidrag til antologi på forlag teller 1 og en doktoravhandling teller 6. Det er vektet for *samforfatterskap* slik at publikasjoner med én forfatter teller som én hel publikasjon, publikasjoner med to forfattere teller som en halv publikasjon for hver av forfatterne etc. Samlet vektning er slik at tallet 1 tilsvarer én artikkel forfattet alene. Vi kan derfor kalle tallene som fremkommer i analysen for *artikkelekvivalenter*. Rapporter og skrifter som er utgitt av institusjoner (kategori 4 og 5) er ikke inkludert i dette samlede målet. Dette er fordi rapporter og skrifter er en meget mangfoldig kategori med stor variasjon i størrelse og gjennomarbeidelse, men hvor vi mangler holdepunkter for å vekte. Denne kategorien er telt for seg og kun vektet for samforfatterskap.

3.2.2 Siteringer

NIFU har på oppdrag fra evalueringskomiteen også undersøkt siteringer til de inkluderte forskernes artikler. Det er ISIs NCR-database som er benyttet (National Citation Report for Norway). Vi fant til sammen 108 artikler (ikke korrigeret for samforfatterskap) fra de deltagende forskerne i den aktuelle perioden (1993-2002).² Av disse var 59 artikler sitert én eller flere ganger. Den mest siterte artikkelen var sitert 59 ganger, den nest mest siterte 46 ganger. I gjennomsnitt var de 108 artiklene sitert 3,2 ganger hver. Sammenlikner vi med tilsvarende tall for evalueringen av norsk statsvitenskapelig forskning er antallet artikler lavere (248 artikler fra de 164 deltagende statsviterne i perioden 1991-2000 ble funnet i ISI), mens gjennomsnittlig antall siteringer er høyere (3,2 i pedagogikk mot 2,1 for statsvitenskap). Det må her understrekes at siteringstall ikke er sammenliknbare på tvers av fagfelt, blant annet fordi siteringspraksis varierer.³

² Det er søkt på de navnene vi har fått oppgitt fra institusjonene, justert for hvordan navn normalt er registrert i ISI-databasen. Der vi har oppdaget at forskernes navn er registrert på andre måter i databasen, evt. at de er registrert på flere ulike måter, har vi tatt med alle navneformene vi har funnet. Databasen omfatter bare artikler med minst en norsk adresse, så artikler der det mangler adresser eller kun utenlandske adresser er registrert på artikkelen, har ikke kommet med i søket.

³ Dette kan illustreres ved å se siteringstallene for de evaluerte pedagogene og statsviterne i forhold til XCR (*expected citation rate*) som angir gjennomsnittlig antall siteringer per artikkel/enhet for

Listen over de ISI-indekserte publikasjonene, inklusive siteringstall, ble forelagt evalueringskomiteen. Verken NIFU eller komiteen fant det hensiktsmessig å gå videre med en kvantitativ analyse av det begrensede antall artikler fra de deltagende forskerne som er registrerte i ISI. Siteringer er generelt svært skjevfordelt og når det er en såpass liten del av de aktuelle publikasjonene som er dekket i databasen, ville kvantitative analyser blir sterkt preget av eksempelvis hvilket år, hvilken institusjon, etc., som den mest siterte artikkelen stammer fra (i vårt tilfelle er det et fåtall høyt siterte artikler, mens det er registrert null siteringer til rundt halvparten av artiklene).

For å sjekke utvalget av forskere som er med i evalueringen mot norsk pedagogisk forskning som sådan i ISI, foretok NIFU også et mer generelt søk i ISI/NCR-databasen. Her inkluderte vi samtlige artikler (med minst én norsk forfatteradresse) publisert i tidsskrifter som ISI har klassifisert som pedagogiske (dvs. at minst én av ISI-fagkodene til tidsskriftet er "education & educational research" eller "education, special"). Dette søket omfattet hele perioden fra 1981 til 2002. Vi fant da artikler fra en rekke norske institusjoner og forfattere som ikke er inkludert i evalueringen. Blant annet var en av de mest siterte artiklene (51 siteringer) fra en person og institusjon som ikke er inkludert. Her må begrensninger i ISIs fagkategorisering påpekes. En vesentlig del av det de evaluerte forskerne har publisert i ISI-indekserte tidsskrifter er av ISI (NCR-databasen) kategorisert som psykologi. Blant annet er den mest siterte artikkelen fra de evaluerte forskerne (ref. over) bare kategorisert som psykologi og ikke som pedagogikk. Et fagspesifikt søk i denne databasen har derfor klare begrensninger i forhold til å si noe om objektet for den foreliggende evalueringen.

For å få et grovt bilde av hva slags pedagogisk forskning som ikke er inkludert i evalueringen foretok vi et søk i det såkalte "Forskerpersonalregisteret" som NIFU har ansvar for. Vi fant her fram til professorer ved pedagogisk-relaterte avdelinger ved norske høyskoler og universiteter som ikke deltar i evalueringen. Ni slike professorer ble identifisert. NIFU foretok deretter søk på disse personene i fire ulike publikasjonsdatabaser⁴, og satte sammen publikasjonslister for sju av de ni professorene.⁵ Disse listene ble sendt evalueringskomiteen som eksempler på personer og publikasjoner utenom de miljøene som er inkludert i evalueringen. Disse listene fungerte som et supplement til annen bakgrunnsdokumentasjon.

tilsvarende publisering i den aktuelle årgang av det tidsskriftet artikkelen/enheten er publisert. Snittet av XCR for artiklene fra statsviterne er 1,4, mens XCR for artiklene fra pedagogene er 2,8. Dette henger bl.a. sammen med at mange av pedagogenes artikler er publisert i psykologitidsskrifter, og enkelte også i medisinske tidsskrifter, og disse har en høyere XCR enn tidsskriftene på de fagområdene statsviterne publiserer innen.

⁴ Disse var: "Forskdok" (et selvrapporтерingsregister brukt ved norske univ. og høyskoler); "Bibsys" (Bibliotekdatabasen til norske fag- og forskningsbibliotek); "ISI Web of Science" (omfatter artikler i tidsskrifter indeksert av Institute for Scientific Information); "Norart" (indekserte artikler i norske tidsskrift: Nasjonalbiblioteket, Seksjon for periodikaindeksering).

⁵ To ble utelatt fordi deres publikasjoner ikke ble funnet relevante for pedagogikkfaget.

3.2.3 Publiseringmønsteret for forskere i evalueringen

Tabell 3.5 under viser at samlet publiseringmengde i de enkelte kategoriene som er inkludert i evalueringen, varierer en del fra år til år. Likeledes varierer publisering per forsker i de ulike kategoriene. Det er noe mer bokkapitler og artikler i vitenskapelige tidsskrift (målt per inkluderte forsker) i den siste delen av perioden i forhold til den første. Ellers er det *ingen klare endringer* i publiseringsmengden i løpet av de ti årene som er grunnlaget for evalueringen (tabell 3.5, se også tabell V2 i vedlegg 6).

Tabell 3.5 Publisering etter publiseringstype og år. Antall publikasjoner, vektet for samforfatterskap. 1993-2002.

Type publikasjon	1993	2002	Totalt
Bok på forlag	12,4	12,9	129,2
per inkluderte forsker	0,11	0,09	
Kapittel i bok på forlag	30,8	43,2	417,5
per inkluderte forsker	0,28	0,31	
Artikkel i vitenskapelig tidsskrift	38,9	58,4	468,7
per inkluderte forsker	0,35	0,42	
herav per forsker i ISI-indekserte tidsskrifter	0,05	0,11	
Rapport/skrifter utgitt av egen institusjon	19,9	35,3	319,1
per inkluderte forsker	0,18	0,25	
Rapport/skrifter utgitt av andre	38	42,9	458,9
per inkluderte forsker	0,34	0,31	
Doktoravhandling	6,0	5,0	59,0
per inkluderte forsker	0,05	0,04	
Antall inkluderte forskere	111	139	

Utvalg: Publikasjoner fra 139 forskere ansatt ved institusjoner som deltar i evalueringen av norsk pedagogisk forskning 2003. N=2248 publikasjoner

Kilde: Publiseringstater mottatt fra institusjonene.

Tabell 3.6 under viser at de evaluerte forskernes produktivitet øker noe med alder – fra 1,3 artikkelkvivalenter per år i den yngste gruppen, til 1,5 i den mellomste gruppen, til 1,6 i den eldste gruppen (tabell 3.6). Deler vi samtidig opp på kjønn ser vi at kvinnene har høyest produksjon i gruppen 50-59 år mens menn har høyest produksjon i gruppen 60-71 år. Det siste henger sammen med at menn i denne gruppen (i snitt) publiserer langt mer bøker enn de andre gruppene. Ellers ser vi at produksjonen av både artikler i vitenskapelige tidsskrift og av skrifter og rapporter er jevn på tvers av kjønn og alder (målt ved gjennomsnitt).

Tabell 3.6 Gjennomsnittlig publisering per forsker per år, etter alder, kjønn, publiseringstype og språk (1993-2002). Artikkelekvivalenter/vektede tall, hele perioden.

Type og språk	39-49 år			50-59 år			60-71 år			Totalt		
	K	M	alle	K	M	alle	K	M	alle	K	M	alle
Bøker, artikler, avhandl.	1,2	1,4	1,3	1,6	1,5	1,5	1,3	1,8	1,6	1,4	1,6	1,5
- herav skandinaviske språk	0,9	0,8	0,8	1,4	1,0	1,2	0,7	1,5	1,2	1,1	1,1	1,1
- herav engelsk og andre fremmedspråk	0,4	0,6	0,5	0,3	0,4	0,4	0,5	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4
Bøker på forlag	0,1	0,2	0,2	0,6	0,5	0,5	0,4	1,0	0,8	0,5	0,7	0,6
Artikler i bøker på forlag	0,2	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3
Artikler i vit.tidsskrift	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,4	0,4	0,3	0,4
- herav artikler i ISI-tids.	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Avhandlinger	0,5	0,5	0,5	0,4	0,2	0,3	0,2	0,1	0,1	0,3	0,2	0,3
Skrifter og rapporter	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6

Utvalg: Publikasjoner fra 139 forskere ansatt ved institusjoner som deltar i evalueringen av norsk pedagogisk forskning 2003. N=2248 publikasjoner. K=kvinne, M=mann.

Kilde: Publiseringstall mottatt fra institusjonene.

Vi har ikke funnet noen klare sammenhenger mellom disputasalder og publiseringsproduktivitet. Tabell 3.7 under viser at de som ikke har doktorgrad ligger likt med de som har disputert etter at de ble 40 når det gjelder produksjon av artikler i vitenskapelige tidsskrift og over når det gjelder bøker på forlag. De som har disputert før de ble 40 ligger best an mht publisering på engelsk og i vitenskapelige tidsskrift. Sett i sammenheng med foregående tabell 3.6, synes publisering på engelsk å ha mer sammenheng med disputasalder, enn med hvilken aldersgruppe forskerne tilhører.

Tabell 3.7 Gjennomsnittlig publisering per forsker per år, etter disputasalder, publiseringstype og språk (1993-2002). Artikkelekvivalenter/vektede tall, hele perioden.

Type publisasjon	Har ikke dr grad	År for dr grad ikke oppgitt	29-39 år	40-49 år	50-64 år	Totalt
Bøker, artikler, avhandlinger	1,3	2,2	1,7	1,4	1,6	1,5
- herav skandinaviske språk	0,9	1,4	1,1	1,2	1,3	1,1
- herav engelsk og andre fremmedspråk	0,3	0,6	0,7	0,3	0,4	0,4
Bøker på forlag	0,8	1,1	0,5	0,4	0,5	0,6
Artikler i bøker på forlag	0,2	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3
Artikler i vit.tidsskrift	0,3	0,6	0,5	0,3	0,3	0,4
- herav artikler i ISI-tidsskrift	0,0	0,0	0,2	0,0	0,1	0,1
Avhandlinger	0,0	0,0	0,3	0,4	0,5	0,3
Skrifter og rapporter	0,6	0,7	0,6	0,6	0,5	0,6
<i>Antall forskere</i>	<i>38</i>	<i>8</i>	<i>18</i>	<i>40</i>	<i>35</i>	<i>139</i>

Utvalg: Publikasjoner fra 139 forskere ansatt ved institusjoner som deltar i evalueringen av norsk pedagogisk forskning 2003. N=2248 publikasjoner

Kilde: *Publiseringstater mottatt fra institusjonene.*

Tabell 3.8 under viser gjennomsnittlig publisering etter år for disputas. Ser vi på når/hvilket år forskerne disputerte, uavhengig av hvor gamle de var, er det de som disputerte i tiåret før evalueringsperioden som er de klart mest produktive, med et snitt på 2,1 artikkelekvivalenter per år i evalueringsperioden (tabell 3.8).

Tabell 3.8 Gjennomsnittlig publisering (bøker, artikler, avhandlinger) per forsker per år, etter disputas-år. Artikkelekvivalenter/vektede tall, hele perioden (1993-2002).

Årstall for disputas	Snitt	N	Std. Deviation
Ikke doktorgrad/år ukjent	1,4	46	1,2
Disputert 1971-1982	1,5	7	1,5
Disputert 1983-1992	2,1	18	1,5
Disputert 1993-2002	1,4	68	0,7
Total	1,5	139	1,1

Utvalg: Publikasjoner fra 139 forskere ansatt ved institusjoner som deltar i evalueringen av norsk pedagogisk forskning 2003. N=2248 publikasjoner

Kilde: *Publiseringstater mottatt fra institusjonene.*

3.2.4 Publiseringmønsteret i det enkelte miljø

Tabell 3.9 viser samlet publisering i perioden for hver av de inkluderte miljøene. Antall forskere inkludert ved de ulike institusjonene vises i siste kolonne. Denne tabellen er kun en oversikt over egenskaper ved datamaterialet i evalueringen (dvs. bakgrunnstallene for de etterfølgende tabellene).

**Tabell 3.9 Publisering etter publiseringstype og institusjon (samlet 1993-2002).
Antall publikasjoner, vektet for samforfatterskap.**

	Bøker	Kapitler	Vitensk. artikler	Rapport egen	Rapport andre	Avhandl	Forskere
UiO, PFI	47,3	129,3	141,8	71,0	102,7	7,0	33
UiO, ISP	27,7	94,8	65,2	55,8	108,3	7,0	27
NTNU	17,1	35,8	57,2	18,5	57,1	4,0	18
UiTø	5,3	17,0	19,5	8,5	19,3	3,0	8
HiS	8,5	17,6	56,9	29,9	20,4	9,0	17
HiO	8,5	16,5	33,7	20,0	31,3	5,0	13
HiVo	3,5	26,1	34,0	32,3	14,5	6,0	8
HiL	3,3	11,0	10,8	46,5	33,3	3,0	8
NLA	4,0	26,0	11,2	22,3	7,1	5,0	7
Totalt	125,3	374,1	430,3	304,7	394,0	49,0	139

Kilde: Publiseringstall mottatt fra institusjonene.

Forkortelser: Bøker = bøker utgitt på forlag, Kapitler = kapitler i bøker på forlag, Vit. artikler = artikler i vitenskapelige tidsskrift, Rapport egen = skrift/rapport utgitt av egen institusjon, Rapport andre = skrift/rapport utgitt av andre enn egen institusjon, Avhandl = Doktoravhandling, Forskere = antall inkluderte forskere ved institusjonen.

Utvalg: Publikasjoner fra 139 forskere ansatt ved institusjoner som deltar i evalueringen av norsk pedagogisk forskning 2003. Kun publikasjoner i ansatt periode inkludert. N=2046 publikasjoner.

Tabell 3.10 viser hvordan publikasjonene innen hver sektor og institusjon prosentvis fordeler seg på de ulike publiseringstypene. Vi ser at universitetene har en større andel bøker, bokkapitler og skrifter utgitt av andre institusjoner enn det høgskolene har av denne typen publikasjoner, mens høgskolene har en større andel i kategorien skrift/rapport utgitt av egen institusjon. For øvrig har både universitetene og høgskolene i evalueringen drøyt en fjerdedel av sine publikasjoner i kategorien artikkel i vitenskapelige tidsskrift. At det er en vesentlig forskjell mellom universitetene og høgskolene når det gjelder skrift/rapport utgitt av egen institusjon, kan tyde på at man i høgskolene har en mer utbredt tradisjon for interne skrifter.

Tabell 3.10 Publiseringsmønster: prosentvis fordeling på publikasjonstyper innenfor hver sektor og institusjon. Samlet for 1993-2002. Prosent.

Sektor/ institusjon	Bøker	Kapitler	Vit. artikler	Rapport egen	Rapport andre	Avhandl	Prosent sum	N
Universiteter	10	23	26	14	26	2	100	1377
UiO, PFI	11	25	29	14	20	1	100	598
UiO, ISP	9	24	18	16	32	2	100	461
NTNU	10	17	33	10	28	2	100	243
UiTø	8	20	27	12	29	4	100	75
Høgskoler	5	16	28	27	20	4	100	669
HiS	6	10	45	17	18	4	100	209
HiO	7	14	29	16	30	4	100	126
HiVo	3	23	27	32	11	5	100	132
HiL	4	9	11	46	28	2	100	122
NLA	5	33	15	31	10	6	100	80
Samlet	8	20	27	18	24	2	100	2046

Kilde: Publiseringslister mottatt fra institusjonene.

Utvalg: Publikasjoner fra 139 forskere ansatt ved institusjoner som deltar i evalueringen av norsk pedagogisk forskning 2003. Kun publikasjoner i ansatt periode inkludert. N=2046 publikasjoner. *Ingen vektning.*

Forkortelser: Bøker = bøker utgitt på forlag, Kapitler = kapitler i bøker på forlag, Vit. artikler = artikler i vitenskapelige tidsskrift, Rapport egen = skrift/rapport utgitt av egen institusjon, Rapport andre = skrift/rapport utgitt av andre enn egen institusjon, Avhandl = Doktoravhandling.

Tabell 3.11 viser at det er ingen klar tendens i endringer i gjennomsnittlig produksjon per forsker gjennom perioden når vi ser alle de inkluderte forskerne under ett. Det laveste tallet finner vi i 1995 med 1,15 ”artikkelekvivalent” per forsker per år, det høyeste i 1999 med 1,78 ”artikkelekvivalent” per forsker per år. For de enkelte institusjonene er det til dels store variasjoner fra år til år. I de påfølgende tabeller vises kun samlede tall for hele perioden.

Tabell 3.11 Publisering av bøker, artikler og avhandlinger norsk pedagogisk forskning. Gjennomsnitt per forsker etter år og institusjon. Artikkelekvivalenter (vektet for publikasjonstype og samforfatterskap).

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
UiO, PFI	3,01	2,22	1,12	2,17	2,81	1,33	2,45	2,72	1,77	1,60
UiO, ISP	1,98	0,94	1,50	1,47	1,02	2,19	2,19	0,91	1,60	1,64
NTNU	0,45	1,42	0,72	1,23	1,75	2,38	1,47	1,87	1,06	1,08
UiTø	0,80	0,20	0,33	3,00	1,83	2,67	0,14	1,86	2,29	0,56
HiS	0,84	0,98	1,68	1,32	1,80	0,71	0,83	0,93	1,47	2,08
HiO	0,14	0,44	0,94	1,33	0,30	0,58	1,65	1,42	1,59	2,73
HiVo	1,40	2,67	2,29	1,93	0,76	1,79	2,73	1,48	0,90	1,38
HiL	0,14	1,00	0,13	1,50	1,13	0,13	1,10	0,88	0,88	0,63
NLA	0,40	3,80	1,17	0,17	1,37	3,83	1,83	1,67	1,29	0,14
Alle	1,48	1,49	1,15	1,62	1,61	1,63	1,78	1,64	1,49	1,50

Kilde: Publiseringslister mottatt fra institusjonene.

Utvalg: Publikasjoner fra 139 forskere ansatt ved institusjoner som deltar i evalueringen av norsk pedagogisk forskning 2003. Kun publikasjoner i ansatt periode inkludert. N=2046 publikasjoner.

Variasjonene over år er ikke tilstrekkelige til at de viser endringene i produktivitet. Tvert i mot viser tabell 3.11 at pedagogene har samme aktivitet i slutten og i begynnelsen av tiårsperioden. Dette er ikke forskjellig fra andre samfunnsvitenskapelige fag, med unntak av statsvitenskap der evalueringen viste at det hadde vært en økende publiseringsaktivitet (NFR 2002). Pedagogikk er med andre ord ikke mindre produktive enn andre fag, men det er en annen profil. Variasjonen over de ti år er ikke stor mellom miljøene, mens variasjonen er stor innenfor det enkelte miljøet fra år til år.

I tabell 3.12 under viser første rad variasjonene i samlede artikkelkvivalenter per forsker per år ved de ulike institusjonene: fra 0,8 ved HiL til 2,2 ved HiVo. Radene under viser med hva slags publisering de ulike institusjonene oppnår sine tall. PFI ligger høyest på bøker, artikler i bøker og artikler i vitenskapelige tidsskrift, mens Høgskolen i Volda ligger høyest på doktoravhandlinger. Høgskolen i Voldas høye skår samlet har sammenheng med at syv av de åtte inkluderte forskerne derfra har fullført sin doktoravhandling i løpet av perioden. HiVolda skårer også høyest på publisering på engelsk⁶.

Av nederste rad ser vi at Høgskolen i Lillehammer som skårer lavest på det samlede målet for bøker, artikler og avhandlinger, samtidig skårer høyest på skrifter og rapporter. Det må understrekes at tabellen viser gjennomsnitt og at det er til dels store variasjoner i artikkelkvivalenter per år mellom forskerne ved de enkelte institusjonene. Høgskolen i Lillehammer mangler på sin side "outlayers" som trekker snittet opp – det er eneste institusjon uten noen forskere med mer enn 1,5 artikkelkvivalent per år. Få personer gir store utslag i små miljøer, noe som fører til at variasjon blir mer synlig i et lite miljø enn i

et stort miljø. Det er antagelig liten kultur i pedagogikk på å publisere på engelsk. Til tross for flere års betoning av internasjonalisering fins et mønster som viser at man hovedsakelig publiserer på norsk. Dette kan indikere en oppfatning i faget om hvem som er målgruppene for norsk pedagogisk forskning.

Tabell 3.12 Gjennomsnittlig publisering per forsker per år, etter institusjon, publiseringstype og språk (1993-2002). Artikkelekvivalenter/vektede tall, ansatt periode.

Type og språk	UiO PFI	UiO ISP	NTNU	UiTø	HiS	HiO	HiVo	HiL	NLA	Alle
Bøker, artikler, avh	2,0	1,5	1,3	1,2	1,3	1,3	2,2	0,8	1,4	1,5
skandinaviske språk	1,6	1,2	0,9	1,1	0,7	1,0	1,2	0,5	1,3	1,1
engelsk og andre fremmedspråk	0,4	0,3	0,4	0,1	0,6	0,3	0,9	0,3	0,1	0,4
Bøker på forlag	0,9	0,6	0,6	0,4	0,3	0,5	0,3	0,3	0,4	0,6
Kap i bøker på forl.	0,5	0,4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,1	0,4	0,3
Artikler i vit.tidsskrift	0,5	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,1	0,2	0,4
herav artikler i ISI	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
Avhandlinger	0,1	0,2	0,2	0,2	0,4	0,3	1,1	0,2	0,5	0,3
Skrifter og rapporter	0,7	0,7	0,6	0,4	0,3	0,5	0,6	1,0	0,5	0,6

Kilde: Publiseringstall mottatt fra institusjonene.

Utvalg: Publikasjoner fra 139 forskere ansatt ved institusjoner som deltar i evalueringen av norsk pedagogisk forskning 2003. Kun publikasjoner i ansatt periode inkludert. N=2046 publikasjoner.

Tabell 3.13 viser en markant produksjonsøkning etter alder ved universitetene, men ved høyskolene er den eldste gruppen den minst produktive. De to eldste gruppene ved høyskolene skiller seg dessuten ut ved at de publiserer lite i ISI-indekserte tidsskrifter. Det er imidlertid få personer i flere av alderskategoriene, slik at enkeltpersoner også her gir stort utslag.

⁶ Her slår imidlertid beregningsmåten for "publisering per forsker per år" ut på en spesiell måte. Det er én forsker som bare er medregnet for 2002 (da vedkommende ble ansatt) som samme år publiserte en avhandling på engelsk, som trekker opp HiVos skår på publisering på engelsk.

Tabell 3.13 Gjennomsnittlig publisering per forsker per år, etter alder, sektor, publiseringstype og språk (1993-2002). Artikkelekvivalenter/vektede tall, ansatt periode.

Sektor	Universitet				Høgskole				Totalt
	39-49 år	50-59 år	60-71 år	Alle	39-49 år	50-59 år	60-71 år	Alle	
Bøker, artikler, avhandl	1,1	1,6	1,8	1,6	1,3	1,5	1,1	1,4	1,5
- herav skandinaviske språk	0,8	1,3	1,3	1,2	0,7	1,0	0,8	0,9	1,1
- herav engelsk og andre fremmedspråk	0,3	0,3	0,4	0,4	0,5	0,6	0,2	0,5	0,4
Bøker på forlag	0,1	0,7	1,0	0,7	0,3	0,4	0,3	0,4	0,6
Artikler i bøker på forlag	0,4	0,4	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,2	0,3
Artikler i vit.tidsskrift	0,3	0,4	0,4	0,4	0,3	0,4	0,2	0,3	0,4
- herav artikler i ISI-tidssk	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1
Avhandlinger	0,3	0,2	0,1	0,2	0,4	0,5	0,3	0,5	0,3
Skrifter og rapporter	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,6	0,5	0,6

Kilde: *Publiseringstall mottatt fra institusjonene.*

Utvalg: Publikasjoner fra 139 forskere ansatt ved institusjoner som deltar i evalueringen av norsk pedagogisk forskning 2003. Kun publikasjoner i ansatt periode inkludert. N=2046 publikasjoner.

3.3 Sammenfatning

Gjennomgangen viser at det er ingen klare endringer i publiseringsmengde i noen av miljøene når man ser de ti årene som omfattes av analysen som helhet. Allikevel er variasjonene store fra år til år for de enkelte institusjonene. Både universitetene og høgskolene har en drøy fjerdedel av sine inkluderte publikasjoner i kategorien "Artikler i vitenskaplige tidsskrifter". Ved høgskolene har man en vesentlig større andel publikasjoner i kategorien "Skrift/rapport utgitt av egen institusjon" enn ved universitetene. Disse blir som påpekt tidligere, ikke inkludert i det samlede målet på grunn av at de utgjør en svært mangfoldig kategori hvor det er manglende holdepunkter for å vekte (se punkt 3.2.1). Målt i gjennomsnittlig publisering per forsker har kvinnene høyest produksjon i aldersgruppen 50-59 år mens menn har høyest produksjon i aldersgruppen 60-71 år. Vi har ikke funnet noen klare sammenhenger mellom *disputasalder* og publiseringsproduktivitet. Derimot viser tallene at de som disputerte tiåret før evalueringssperioden er de som er klart mest produktive i evalueringssperioden.

For komiteen ga lesningen av de tre innsendte publikasjonene fra hver forsker i evalueringen et inntrykk av mangfold og sprik både innenfor miljøene og mellom miljøene. Informasjonen om forskerne og institusjonene i evalueringen, og lesningen av publikasjonene sammenholdt med publiseringsanalysen, vekket derfor noen spørsmål om hvordan dette kan forstås og forklars. Ut fra den tydelige sammenhengen som fins i pedagogikk, mellom institusjonshistorie, pedagogikkfagets utvikling og den pedagogiske forskningen, fant komiteen derfor behov for å få et videre perspektiv på de strukturelle

betingelser for norsk pedagogisk forskning, for å kunne vurdere mønstre og hva som er særegent for pedagogikk sammenlignet med andre samfunnsvitenskapelige fag. Dette blir tema for det neste kapitlet.

4 Strukturelle betingelser for norsk pedagogisk forskning

Mandatet oppfordrer komiteen til å ”gi en samlet vurdering av kvaliteten på den norske forskningen og de norske fagmiljøene i pedagogikk, i lys av de tilgjengelige ressurser” (se vedlegg nr 1, Mandatet).

I mandatet nevnes at evalueringen skal gi viktige innspill til arbeidet med å utvikle gode forskningsmiljøer og videreutvikle samarbeidet og arbeidsdelingen mellom Forskningsrådet og institusjonene. Til evalueringen er det valgt ut miljøer fra både universiteter og høyskoler, noe som etter komiteens vurdering indikerer at eventuelle forskjeller i forskningskvalitet mellom universiteter og andre miljøer er et viktig aspekt i evalueringen. I Vislies bakgrunnsnotat blir det også lagt vekt på forskningsmiljøenes institusjonelle, historiske og kontekstuelle ulikheter (Vislie 2002). Som nevnt i kapittel 2, problematiserer Fagnotatet for pedagogikk som ble publisert av fra Forskningsrådet i år 2000 også universitets-, og høyskolemiljøenes ulike forutsetninger for å kunne gjennomføre pedagogisk forskning. Dette fagnotatet uttrykker samtidig en tvil om den fordelingen mellom fri prosjektstøtte og program som er gjennomført på 1990-tallet. Komiteens lesning av publikasjoner, samt informasjonen i publiseringsanalysen, forsterket dette behovet for mer utfyllende informasjon.

Komiteen har derfor utnyttet muligheten til å la NIFU gjennomføre en analyse av FoU-ressurser for pedagogisk forskning i Norge. En strukturell beskrivelse av vilkårene for forskningen kan etter komiteens mening også utgjøre et supplement til miljøbeskrivelsene i rapporten, og bidra til et bredere grunnlag for å kunne beskrive og vurdere hvordan de miljøene som er med i utvalget står i forhold til den større sammenheng de fungerer i.

Det ble på denne bakgrunn foretatt en gjennomgang av strukturelle betingelser for norsk pedagogisk forskning i en tilleggsrapport fra NIFU til evalueringskomiteen (Borgen, Gunnes, Lehmann Sundnes 2004). Videre i dette kapitlet redegjøres det for hovedtrekkene fra denne tilleggsrapporten. Kapitlet søker å gi et bilde av FoU innenfor pedagogiske fag, og hva som skiller pedagogikk fra de øvrige samfunnsvitenskapelige fagene. Hver analyse tar for seg FoU-ressurser innenfor samfunnsvitenskapelige fag, med særlig vekt på pedagogiske fag. Først behandles FoU-utgifter, deretter presenteres personalressursene. Her inngår stillingsstrukturer, formalkompetanse, likestilling og alder. Det blir først gjort en analyse av de enhetene som er med i denne evalueringen i forhold til øvrige pedagogiske enheter i Norge. Deretter blir det gjort en tilsvarende analyse av pedagogikk ved universiteter og høyskoler. Til slutt blir det gjort en analyse av de strukturelle betingelsene når det gjelder pedagogiske fag og øvrige samfunnsvitenskapelige fag.

4.1 Den norske institusjonelle konteksten

Tallene som presenteres i dette kapitlet er fra 2001, som er siste tilgjengelige år for FoU-statistikken når dette skrives. Ifølge FoU-statistikken ved NIFU var det i 2001 til sammen 33 enheter i Norge med hovedtyngden av sin FoU-virksomhet innenfor pedagogiske fag. Samtlige av disse er tilknyttet universiteter eller høyskoler. I instituttsektoren finnes med andre ord ikke enheter som er kategorisert som pedagogiske enheter i FoU-statistikken. En oversikt over de pedagogiske enhetene finnes i vedlegg 4. Av disse er 11 med i evalueringen, hvorav tre enheter, Avdeling for lærerutdanning, Senter for leseforskning og Senter for atferdsforskning ved Høgskolen i Stavanger, er definert som en felles enhet i Forskningsrådets utvalg av miljøer til denne evalueringen. FoU-statistikken skiller ikke mellom de ulike disiplinene innenfor pedagogiske fag, med unntak av spesialpedagogikk. Etersom kun ett institutt har spesialpedagogikk som hovedbeskjeftigelse, og NIFU ikke publiserer data for mindre enn tre enheter samlet, inngår også dette instituttet i gruppen pedagogiske fag i fremstillingene.

De øvrige pedagogiske enhetene i FoU-statistikken er lærerutdanninger, praktisk pedagogiske enheter samt ulike sentre etc. Mangfoldet av institusjoner som er definert som pedagogiske enheter gjenspeiler at det kun er en del av fagpedagogikken som er omfattet av denne evalueringen, nemlig allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Lærerutdanningen er representert i flere av miljøene i evalueringen, men denne profesjonsutdanningen er ikke en del av evalueringen. Evalueringen gjelder kun forskningsaktiviteten som foregår i de respektive miljøene. I tallene fra FoU-statistikken videre i kapitlet inngår pedagogiske fag ved lærerutdanningene ved Høgskolen i Stavanger, Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Volda i sin helhet, da materialet er innhentet på avdelingsnivå.

FoU-ressurser registreres hovedsakelig på avdelingsnivå ved de statlige høyskolene, og det er derfor ikke mulig å skille ut pedagogikk fra øvrig virksomhet ved Avdeling for samfunnsfag ved Høgskolen i Lillehammer. Pedagogisk virksomhet ved Høgskolen i Lillehammer er dermed ikke inkludert i oversiktene som viser pedagogiske fag. Tilsvarende gjelder for andre samfunnsvitenskapelige avdelinger ved de statlige høyskolene, samt for en del sentre ved universitetene, hvor det kan drives pedagogisk forskning som ikke fanges opp i det FoU-statistiske materialet.

Ved allmennlærer- og førskolelærerutdanningene er kun den delen som er klassifisert som pedagogikk inkludert i pedagogiske fag. Disse utdanningene er i FoU-statistikken inndelt i underavdelinger fordelt på humaniora, pedagogikk og matematikk/naturvitenskap, basert på de ansattes utdanning. Dette er gjort for å gjenspeile fordelingen av FoU-ressurser etter fagområde i henhold til hvilke fag de ansatte oppgir å forske innenfor, jf. Kyvik og Skodvin: "FoU ved statlige høyskoler", NIFU-rapport 10/1998.

I de strukturelle forholdene for pedagogisk forskning inngår både individer, organisasjon, økonomi etc. Vesentlige deler av budsjettet i institusjonene er knyttet til lønn, og vesentlige midler internt i institusjonene er øremerket til både de faglige og administrative sidene ved FoU-aktiviteten. Universiteter og høyskoler har en del ulikheter som kan gi forskjellige vilkår for forskningen. Et hovedspørsmål her er hvorvidt det er forskjeller mellom universiteter og høyskoler når det gjelder strukturelle forhold for pedagogisk forskning og hvilke forskjeller dette er.

4.2 Metodisk introduksjon til analysene

FoU-ressurser måles gjennom pengestrøm og personalressurser. FoU-utgifter, FoU-årsverk og personale som deltar i FoU er grunnenhetene i FoU-statistikken. Data til FoU-statistikken samles inn, bearbejdes og presenteres av NIFU i tråd med OECDs retningslinjer for FoU-statistikk i "Frascati Manual", sist revidert i 2002. Undersøkelsene blir gjennomført hvert annet år, og NIFU har ansvaret for universitets- og høyskolesektoren (UoH-sektoren) og instituttsektoren etter avtale med Norges forskningsråd. I presentasjonen av FoU-statistiske data i dette kapitlet er det i tillegg til tallene fra 2001 inkludert tall fra 1991 og 1997 for å belyse utviklingen over tid.

4.2.1 Fagdefinisjoner og FoU-enheter

I FoU-statistikken regnes følgende fag som samfunnsvitenskapelige; økonomi, sosiologi, fysisk planlegging/arkitektur, statsvitenskap, sosialantropologi, psykologi, pedagogiske fag, samfunnsgeografi, demografi, medievitenskap, informasjonsvitenskap og juridiske fag. I tillegg til disse tradisjonelle samfunnsvitenskapelige fagdisiplinene omfatter fagområdet også en rekke tverrfaglige og flerfaglige enheter, samlet under "samfunnsvitenskap, andre og felles fag". Sentre i universitetenes randsoner samt samfunnsvitenskapelige avdelinger ved statlige høyskoler, hvis virksomhet favner mange fagdisipliner, er eksempler på slike enheter. I den videre fremstillingen har vi valgt å se på pedagogiske fag sammen med økonomi, sosiologi, statsvitenskap, psykologi og juridiske fag. Sammenligninger av disse faggruppene er gjort for universitets- og høyskolesektoren totalt, da det ikke finnes gode nok data på faggruppenivå innenfor samfunnsvitenskap for de statlige høyskolene. Pedagogiske fag er det eneste faget som er mulig å skille ut etter lærestedstype, og sammenligninger av universiteter og høyskoler kan derfor kun gjøres for pedagogiske fag og samfunnsvitenskap totalt.

Fagtilknytningen bestemmes etter det såkalte mestkriteriet. Dersom en enhet opplyser at virksomheten faller innenfor flere samfunnsvitenskapelige faggrupper, klassifiseres enheten innenfor den faggruppen som har over 50 prosent. Har ingen faggrupper mer enn 50 prosent, klassifiseres all virksomhet i samlekategori "andre og felles fag". I UoH-sektoren er over 40 prosent av utgiftene til FoU innenfor samfunnsvitenskap knyttet til denne samlekategori, og det vil inngå noe pedagogikk som ikke kan skilles ut.

4.2.2 FoU-ressurser

Grunnlaget for beregning av FoU-ressursene fordelt på fagområder og fag er blant annet instituttens fagtilknytning og NIFUs forskerpersonalregister. Til hver stilling/stillingskategori ved hvert fagområde og lærested er det knyttet en stillingsbrøk, gjennomsnittslønn og FoU-andel. Ifølge FoU-statistikkens retningslinjer skal det faglige veiledningsarbeidet som utføres som ledd i personalets egen forskningsaktivitet, regnes som forskning. Hvor mye av veiledningsarbeidet som kan regnes som forskning, varierer mellom fagområdene. Innenfor samfunnsvitenskap vil andelen være lavere enn for eksempel innenfor matematikk og naturvitenskap.

FoU-andelene bygger på tidsbruksundersøkelser foretatt av NIFU. For universitetene ble FoU-andelen sist justert i 2001, jf. Smeby: "Forskningsvilkår ved universiteter og vitenskapelige høyskoler", NIFU skriftserie 11/2001. Tilsvarende for de statlige høyskolene skjedde en justering i 1997, jf. Kyvik og Skodvin: "FoU ved statlige høyskoler", NIFU-rapport 10/1998. Det har kun vært små endringer i FoU-andelene over tid.

Forskerpersonalregisteret ved NIFU inneholder alt vitenskapelig og faglig personale ved universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter. Opplysninger om personalet innhentes direkte fra lærestedenes sentrale administrasjoner, samt fra det enkelte institutt/avdeling via spørreskjema til enhetene. Personaldata for de statlige høyskolene og kunsthøyskolene blir innhentet fra Statens Tjenestemannsregister. Registeret inneholder opplysninger på individnivå om alder, kjønn, stilling, utdanning/doktorgrad, faglig og institusjonell tilhørighet.

4.2.3 Forskjeller mellom lærestedstyper

Forskningen ved universitetene har andre betingelser enn i høyskolene. Det vitenskapelige personalet ved universitetene har på førstestillings- og professornivå ca 50 prosent avsatt tid til egen forskning. De statlige høyskolene har undervisning som sin hovedoppgave, og bruker en vesentlig lavere andel av arbeidsdagen til forskning sammenlignet med universitetene. Det har også vært praktisert ulike ordninger for tildeling av FoU-ressurser til det vitenskapelige personalet. En sammenligning mellom universitetene og høyskolene når det gjelder de samlede FoU-ressurser kan gi indikasjon på forskjellene og hvordan utviklingen har vært de siste ti årene.

I FoU-statistikken klassifiseres lærestedene i tre typer, universiteter, vitenskapelige høyskoler og statlige høyskoler. Norsk Lærerakademi er en privat vitenskapelig høyskole, men ettersom lærestedet er det eneste i denne kategorien innenfor FoU-statistikkens enheter med pedagogikk som fag, vil høyskolen bli presentert sammen med de statlige høyskolene. Denne analysen vil derfor ta for seg to typer læresteder: universiteter og høyskoler, herunder de statlige høyskolene og Norsk Lærerakademi.

Data i FoU-statistikken samles inn på instituttnivå ved universitetene, og på avdelingsnivå ved de statlige høyskolene. Ettersom de fleste samfunnsvitenskapelige avdelingene ved de statlige høyskolene har virksomheter innenfor flere faggrupper, og ingen av disse representerer mer enn halvparten av virksomheten, blir disse klassifisert under Andre og felles fag. For pedagogiske fag er det derimot mulig å skille ut pedagogisk virksomhet ved lærer- og førskolelærerutdanningene, slik at det er mulig å foreta en fruktbar sammenligning av FoU-ressursene innenfor pedagogikk ved universitetene og høyskolene.

For det faste vitenskapelige og faglige personalet ved universitetene og de vitenskapelige høyskolene utgjør FoU-andelen rundt 40 prosent av virksomheten innenfor de samfunnsvitenskapelige fagene, mens andelen ved de statlige høyskolene varierer mellom 10 og 25 prosent. Andelen beregnes ut i fra det totale faste personalet, slik at også undervisningspersonalet er inkludert. Dette innebærer at andelen blir noe lavere for det totale personalet enn for personale i førstestilling. Hvor mye tid de ansatte faktisk bruker til forskning og utvikling, vil også avhenge av hvor mye lærestedet satser på FoU.

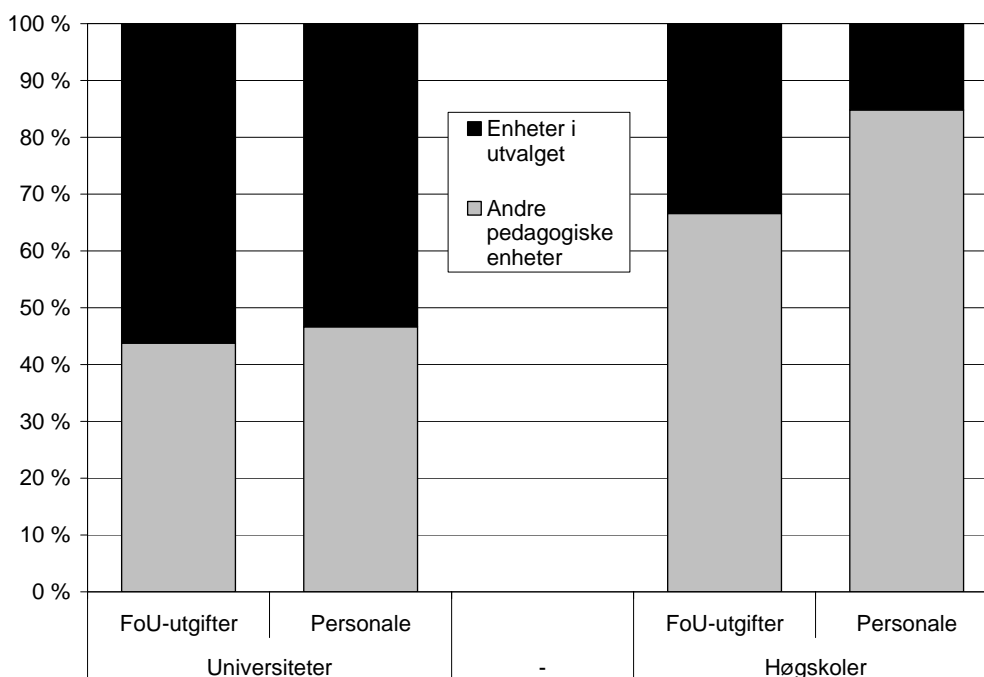
4.3 Forskningsmiljøer i evalueringen og andre pedagogiske miljøer

Dette punktet i kapitlet har som formål å analysere miljøene som er med i evalueringen for å kunne peke på strukturelle trekk og se etter mønstre. Det blir gjort sammenligninger av de pedagogiske enhetene i universiteter og høyskoler som inngår i denne evalueringen og det blir pekt på likheter og forskjeller mellom disse og de øvrige pedagogiske enhetene i FoU-statistikken.

Som tidligere påpekt kan tidlig etablering som selvstendig fagmiljø sies å være et fellestrekk ved Høgskolen i Stavanger, Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Volda, Høgskolen i Lillehammer og Norsk lærerakademi i tillegg til at de tilbyr hovedfag i pedagogikk (se kapittel 2).

4.3.1 FoU-utgifter og personalutgifter

Figur 4.1 under viser at evalueringen fanger opp en større andel av utgiftene til FoU og personalet innenfor pedagogiske fag ved universitetene enn ved høyskolene.

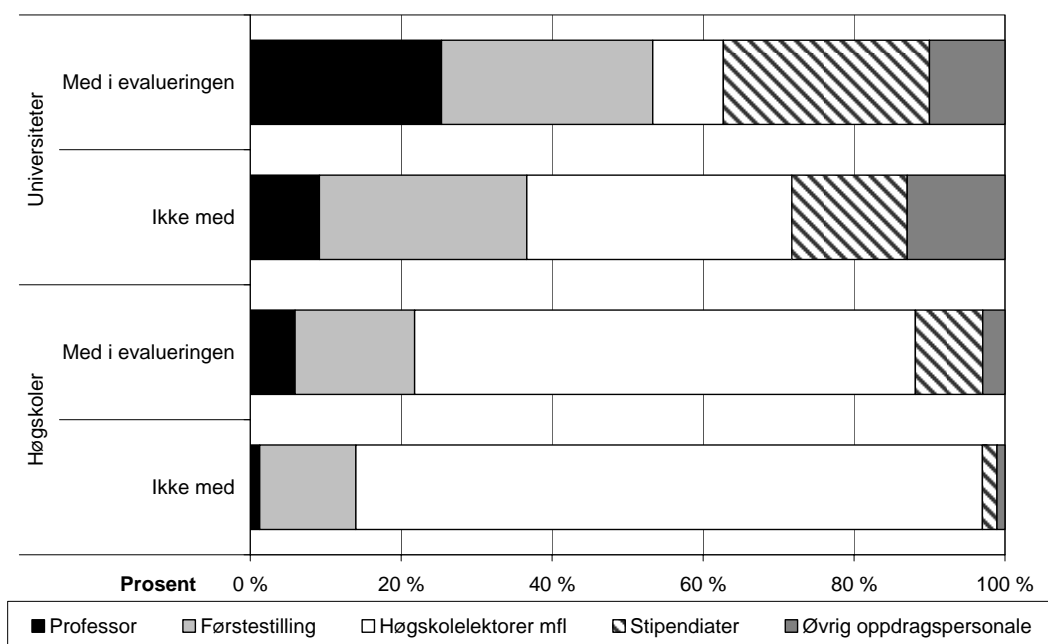


Figur 4.1 Totale andeler FoU-utgifter og personale innenfor pedagogiske fag i UoH-sektoren i 2001 etter lærestedstype og hvorvidt enhetene inngår i evalueringsutvalget. Prosent.

Kilde: NIFU/FoU-statistikk og Forskerpersonalregisteret

Totalt stod enhetene i utvalget for 44 prosent av de totale FoU-utgiftene innenfor pedagogikk i 2001 ved universiteter og høgskoler i Norge. Ved universitetene stod utvalgsenhetene for over halvparten av FoU-utgiftene, mens de utvalgte enhetene ved høgskolene utgjorde omkring en tredjedel av utgiftene. (Pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer er ikke inkludert i figur 4.1).

Ser vi på antall personer i vitenskapelige og faglige stillinger som inngår i utvalget kontra de som ikke inngår, blir bildet annerledes. I overkant av halvparten av personene som var ansatt i vitenskapelige/faglige stillinger ved universitetene innenfor pedagogiske fag i 2001, totalt 150 av 281 personer, er med i evalueringsutvalget. Andelen er med andre ord tilnærmet like stor som for utgiftene. Ved høgskolene er kun 15 prosent av det vitenskapelige/faglige personalet innenfor pedagogiske fag, eller 101 av 666 personer, inkludert i evalueringen, mot en tredjedel av utgiftene. Dette innebærer at et relativt stort antall undervisningspersonale med lav FoU-komponent i sin stilling er ansatt ved de institusjonene som ikke inngår i evalueringen. Dessuten tilsier dette at en stor andel av den pedagogiske forskningen som blir evaluert utføres av universitetene, noe som også illustreres i figur 4.2.



Figur 4.2 Vitenskapelig/faglig personale innenfor fagområdet pedagogikk etter lærestedstype og stillingskategori i 2001.

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

Figur 4.2 viser at andelen professorer i 2001 var størst ved universitetsenhetene som inngår i evalueringen, her var en fjerdedel av det vitenskapelige/faglige personalet professorer. Disse enhetene hadde også det største antallet doktorgradsstipendiater, omtrent halvparten av doktorgradsstipendiatene som deltok i doktorgradsprogram innenfor pedagogiske fag var i 2001 tilknyttet disse enhetene. Kun 9 prosent av det vitenskapelige/faglige personalet hadde en undervisningsstilling. Ved universitetsenhetene som ikke inngår i utvalget, er andelen undervisningspersonale betydelig høyere, noe som gjenspeiler at disse enhetene hovedsakelig er praktisk pedagogiske institutter med stor andel av sin aktivitet knyttet til undervisning.

Ved høyskolene hadde utvalgsenhetene en større andel professorer enn de som ikke inngår i utvalget, det er også en større andel doktorgradsstipendiater ved disse enhetene, og en noe høyere andel personale i førstestilling. I totalt antall personer i førstestilling er ikke forskjellen så stor mellom høyskolene som inngår i utvalget og de som ikke er med, det er lektorgruppen som er så mye større i enhetene som ikke inngår i utvalget. Det er dessuten færre professorer, høgskoledosenter og førsteamanuenser ved hvert av lærestedene som ikke inngår i evalueringen.

Det kan synes som om de pedagogiske enhetene ved høyskolene som inngår i utvalget har en noe høyere forskningsandel enn de som ikke inngår, idet de har en større andel av personalet ansatt i vitenskapelige stillinger. Samtidig fremgår det tydelig av figur 4.2 at universitetene er klart mer forskningstunge enn høyskolene når det gjelder sammensetningen av personalet. Figuren viser også at forskjellen i personalets

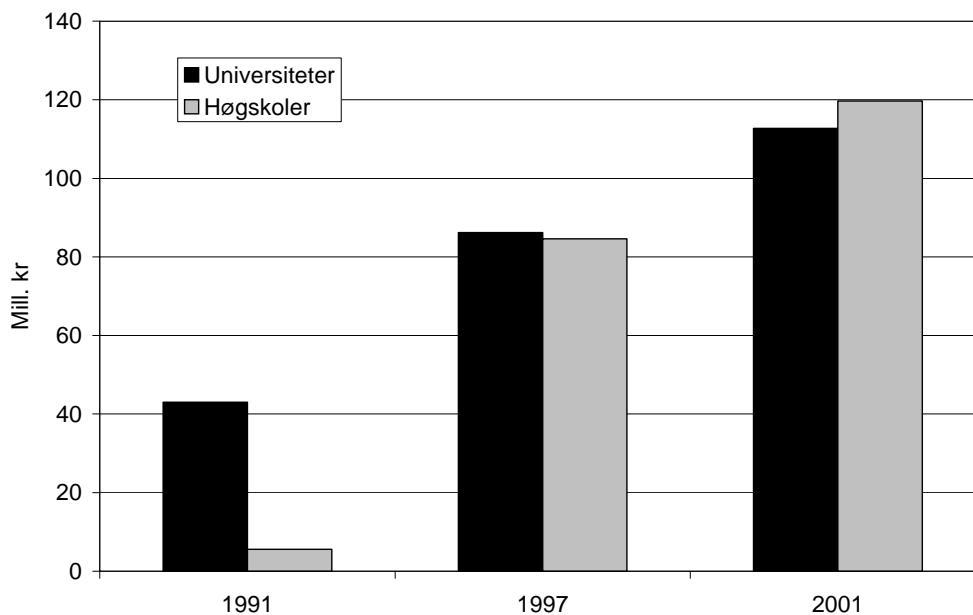
sammensetning er stor mellom høgskoleenhetene som inngår i evalueringen og de som ikke inngår.

4.4 Pedagogikk ved universiteter og høgskoler – en sammenligning

Denne delen av kapitlet ser på forskjellene i strukturelle forhold og FoU-ressurser mellom universitetene og høgskolene, og tar først og fremst sikte på å identifisere forskjeller. Som i den foregående analysen presenteres FoU-utgiftene først, deretter personalressursene.

4.4.1 FoU-utgifter

Totale FoU-utgifter innenfor samfunnsvitenskapelige fag beløp seg til 1 360 mill. kr i 2001. Om lag 60 prosent av utgiftene ble brukt ved universitetene, 40 prosent ved høgskolene. Figur 4.3 viser at innenfor pedagogiske fag beløp FoU-utgiftene seg til 230 mill. kr i 2001. Universitetene sto for 49 prosent av utgiftene, høgskolene for 51 prosent.



Figur 4.3 Totale FoU-utgifter innenfor pedagogiske fag i UoH-sektoren etter lærestedstype i 1991, 1997 og 2001. Løpende priser. Mill. kr.

Kilde: NIFU/FoU-statistikk

Norsk Lærerakademi inngår i lærestedstypen høgskoler

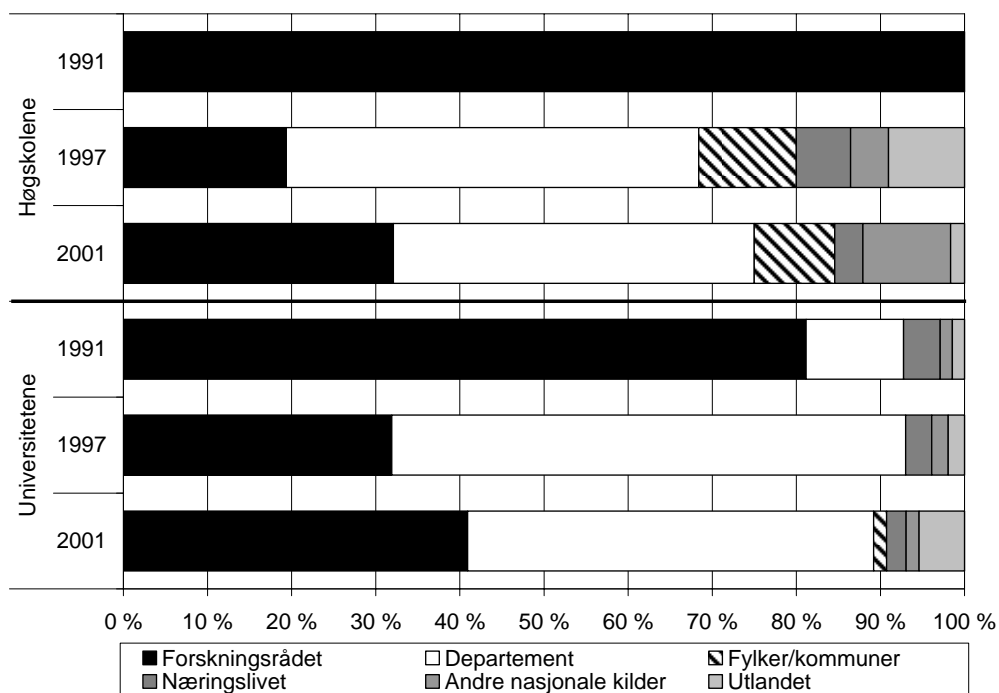
I 1991 foregikk storparten av all FoU-virksomhet innenfor pedagogiske fag ved universitetene. Dette skyldes blant annet at lærerhøgskolene ikke var med i FoU-statistikken i 1991, kun pedagogisk virksomhet ved distriktshøgskolene. Pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer var med andre ord inkludert i 1991, men har falt ut de senere årene fordi den pedagogiske virksomheten ligger under Avdeling for samfunnsfag, og som før nevnt ikke lar seg skille ut. De statlige høgskolene kom med i FoU-statistikken i 1995,

noe som medførte at høgskolene i 1997 nesten hadde tatt igjen universitetene, for så å gå forbi i 2001.

Grunnbudsjettmidler finansierte 78 prosent av universitetenes utgifter til FoU innenfor pedagogiske fag i 2001, ved høgskolene var andelen litt høyere, med 80 prosent grunnbudsjettfinansiering. Ved høgskolene var det de eksterne midlene som vokste mest fra 1997 til 2001 innenfor pedagogiske fag, men også i grunnbudsjettmidlene var det en betydelig realvekst i perioden. Universitetene hadde realnedgang i eksterne midler fra 1997 til 2001, og all vekst i FoU-utgifter kom over grunnbudsjettet. De pedagogiske universitetsenhetene har imidlertid fremdeles en større andel eksterne midler til FoU enn høgskoleenhetene.

Andelen eksterne midler, det vil si midler fra offentlige kilder, næringslivet, utlandet og andre nasjonale kilder, forteller om andelen oppdragsforskning innenfor de ulike enhetene. Størrelsen på bidragene fra de ulike finansieringskildene sier også noe om hvilke oppdragsgivere som dominerer.

Figur 4.4 søker å fremheve ulikheter i finansieringsmønstrene for eksternt finansierte midler til FoU ved høgskolene og universitetene innenfor pedagogiske fag i 1991, 1997 og 2001. I 1991 var Norges forskningsråd den eneste eksterne finansieringskilden for FoU-utgifter innenfor pedagogiske fag ved høgskolene, den gang distriktshøgskolene. Ved at lærer- og førskolelærerutdanningene ble inkludert i FoU-statistikken i 1995, kunne man forvente at øvrige offentlige kilder ville stå for en større andel av finansieringen i 1997. Dette var også tilfelle. Den største eksterne finansieringskilden ved høgskolene i 1997 var departementene, som sto for halvparten av de eksterne midlene til FoU ved høgskolene dette året. Forskningsrådet var den nest største finansieringskilden. I 2001 hadde Forskningsrådet økt sin andel av de eksterne midlene ved høgskolene og bidro med 8 mill. kr til FoU, men departementene var fremdeles størst med 10 mill. kr. Finansieringskilden som øker mest ved høgskolene fra 1997 til 2001 er Andre nasjonale kilder. Dette er i første rekke FoU-utgifter finansiert av egne inntekter, som kursmidler.



Figur 4.4 Eksterne midler til FoU innenfor pedagogiske fag etter lærestedstype og finansieringskilde i 2001. Prosent.

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

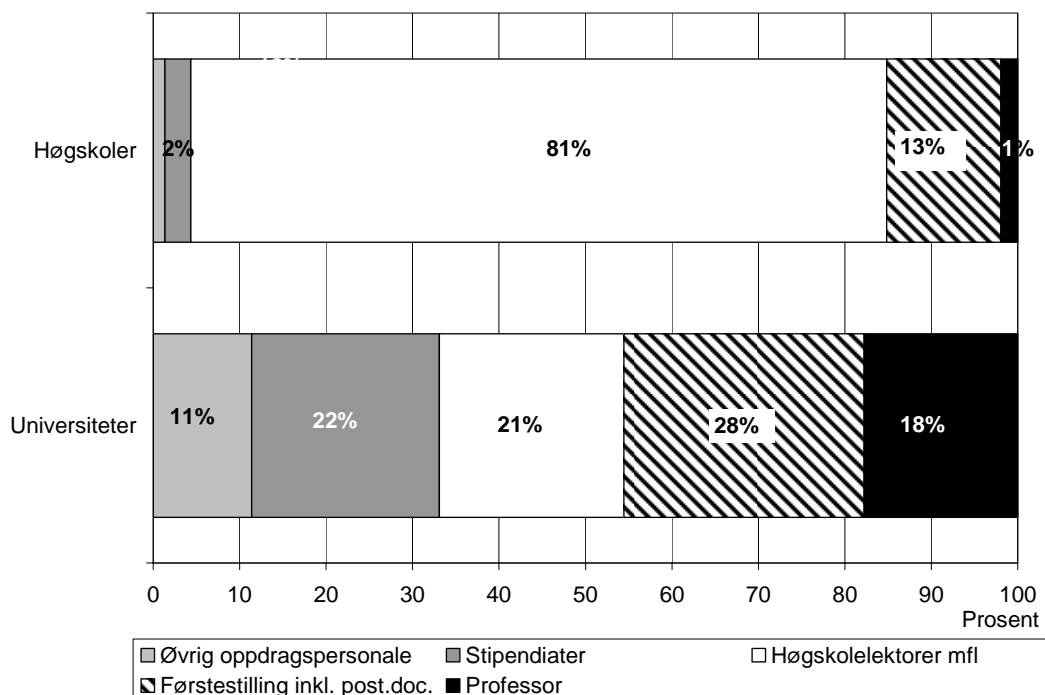
Ved universitetene er tendensene de samme som ved høgskolene. Forskningsrådet var største bidragsyter i 1991, selv om man ved universitetene også mottok midler fra andre kilder. I 1997 var departementene størst med 16 mill. kr til FoU, noe som tilsvarte over 60 prosent av de eksterne midlene. Forskningsrådet var også her den nest viktigste eksterne bidragsyteren i 1997, med 8 mill. kr. Pedagogisk forskning ved universitetene mottok ikke FoU-midler fra fylker eller kommuner dette året, i motsetning til høgskolene. I 2001 har departementene redusert sine oppdragsbevilgninger til Universitetene, andelen departementsfinansiering har gått ned til litt under halvparten av de eksterne midlene til FoU. Forskningsrådet økte sine bevilgninger til pedagogisk forskning ved universitetene fra 1997 til 2001. Samtidig har den frie prosjektstøtten vært på samme nivå i de 10 årene, noe som fører til at programmene får øket betydning.

Konklusjonen er at eksterne midler til FoU direkte fra departementene og via Norges forskningsråd kan sies å legge til dels sterke føringer på store deler av oppdragsforskningen innenfor pedagogiske fag.

4.4.2 Personalressurser

Figur 4.5 viser at forskjellene i sammensetningen av personalet ved universitetene og høgskolene er store. Mens høgskolene primært har ivaretatt utdanningsfunksjoner, og derfor har en større andel undervisningspersonale, har universitetene også vært forskningsinstitusjoner. Universitetene har hittil vært de eneste institusjonene med mulighet til å tildele doktorgrad innenfor pedagogiske fag, og doktorgradsstipendiatene har

primært vært knyttet til universitetene. I Forskerpersonalregisteret registreres personene etter hvor de fysisk befinner seg, og de som har deltatt på et doktorgradsprogram tilknyttet et universitet vil være registrert ved den institusjonen hvor de har hatt tilholdssted i doktorgradsperioden. Personer som tar doktorgrad uten å ha en rekrutteringsstilling eller tilknytning til et stipendiatprogram, men som for eksempel tar doktorgrad som del av sin FoU-tid, vil ikke bli registrert som doktorgradsstudenter i Forskerpersonalregisteret. Det faktiske antallet doktorgradsstudenter vil dermed være noe høyere enn hva som fremgår av tabellene og figurene i denne analysen, og avviket vil muligens være størst ved høgskolene.



Figur 4.5 Vitenskapelig og faglig personale innenfor pedagogiske fag etter lærestedstype og stillingsgruppe¹ i 2001.

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

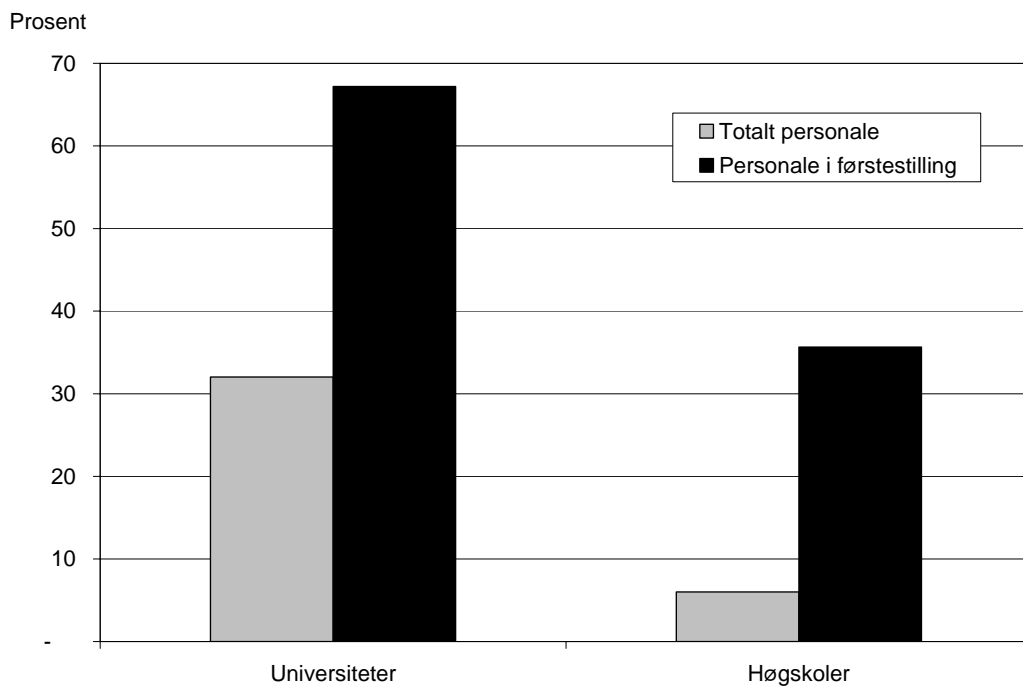
¹ Førstestilling inkluderer førsteamanuenser, høgskoledosenter og post.doc. Øvrig oppdragspersonale er eksternt finansierte forskere og vitenskapelige assistenter.

Figur 4.5 viser at stillingsstrukturen er svært forskjellig ved universitetene og høgskolene. Ved universitetene har man en forholdsvis jevn fordeling på alle stillingskategorier, mens lektorgruppen dominerer totalt ved høgskolene. Vilåårene for forskning ved de to lærestedstypene vil dermed bli ulike, og personalsammensetningen understreker universitetenes rolle som pedagogiske forskningsinstitusjoner, mens høgskolene mer er rettet mot undervisning.

4.4.3 Formalkompetanse

Andelen av det totale vitenskapelige/faglige personalet med doktorgrad er lavere for pedagogiske fag enn for øvrige samfunnsvitenskapelige fag, se forøvrig punkt 4.5.5. Tilsvarende gjelder for personale i førstestilling. Sammenligningen av universitetene og

høgskolene i figur 4.6 viser at andelen av personalet med doktorgrad er vesentlig forskjellig mellom disse lærestedstypene.



Figur 4.6 Andelen vitenskapelig/faglig personale og personale i førstestilling med doktorgrad innenfor pedagogiske fag etter lærestedstype i 2001.

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

Ved universitetene hadde i overkant av 30 prosent av det totale vitenskapelige/faglige personalet innenfor pedagogiske fag doktorgrad i 2001. Dette er samme andel som for juridiske fag. Til sammenligning hadde kun 6 prosent av det vitenskapelige/faglige personalet ved høgskolene doktorgrad. Dette er ikke overraskende, tatt i betraktning at 80 prosent av personalet ved denne lærestedstypen er undervisningspersonale.

Ser man på personalet i førstestilling, hadde 67 prosent av de ansatte i denne stillingsgruppen ved universitetene doktorgrad i 2001. Dette var litt lavere enn i de øvrige samfunnsvitenskapelige universitetsfagene, men forskjellen er ikke signifikant. Til sammenligning hadde kun 36 prosent av personalet i førstestilling ved høgskolene doktorgrad. Det er imidlertid store forskjeller mellom høgskolene. Eksempelvis var andelen av vitenskapelig/faglig personale med doktorgrad innenfor pedagogiske fag ved Høgskolen i Stavanger 14 prosent i 2001, mens 60 prosent av personene i førstestilling hadde tilsvarende kompetanse. Ved Høgskolen i Volda hadde alle ansatte i førstestilling doktorgrad i 2001, mens det ikke fantes personale med doktorgrad innenfor pedagogiske fag ved for eksempel Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Hedmark. Sistnevnte høgskoler hadde også svært få personer i førstestilling innenfor pedagogiske fag. En av årsakene til det lave antallet vitenskapelig/faglig ansatte med doktorgrad ved disse høgskolene kan være at det har vært vanskelig å få tak i personer med ønsket formalkompetanse i distriktene. Samtidig har veksten i personalet vært størst ved de statlige høgskolene, noe

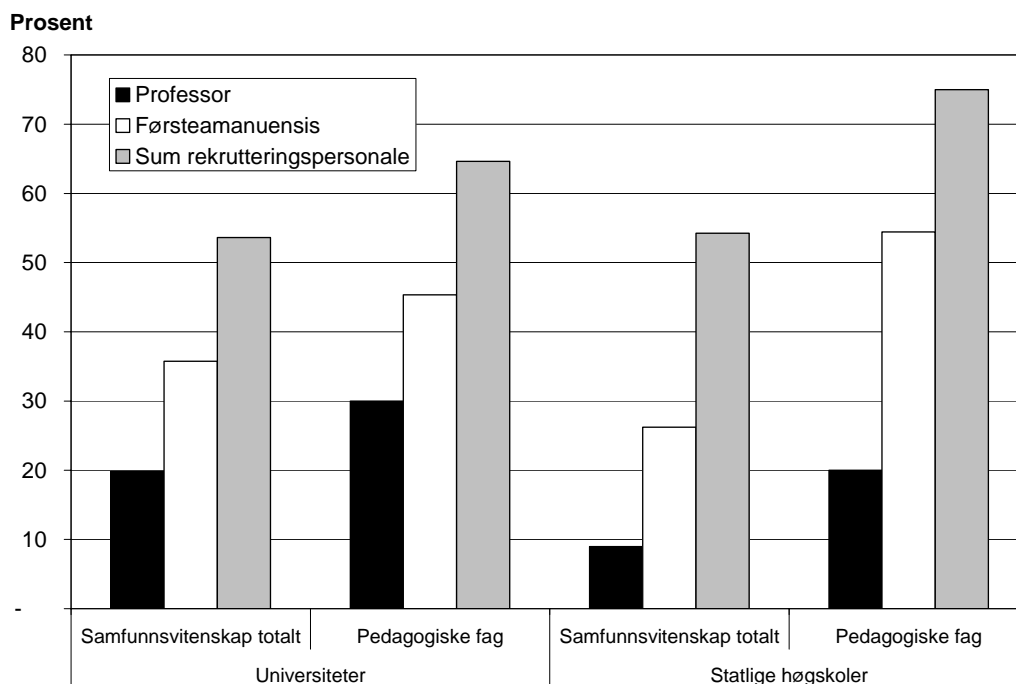
som har ført til at man ikke har klart å få tak i ønsket kompetanse i takt med veksten. Derfor har man sannsynligvis måttet vektlegge realkompetanse på lik linje med formalkompetanse ved ansettelse i førstestillinger.

4.4.4 Professor II

Professor II inngår ikke i oversiktene over det vitenskapelige/faglige personalet. I punkt 4.5.6 sammenstilles antall professor II i forhold til totalt vitenskapelig/faglig personale innenfor de ulike samfunnsvitenskapelige fagene. Totalt var det 18 professor II innenfor pedagogiske fag i 2001. Av disse var 10 ved universitetene og 8 ved de statlige høyskolene. Ved universitetene var forholdstallet 1 professor II per 20 ansatte, mens forholdstallet for høyskolene var 1 per 120 ansatte. Holdes undervisningspersonalet utenfor ved høyskolene, var forholdstallet 1 professor II per 30 vitenskapelig ansatte i høyskolene. Dette viser at de pedagogiske fagmiljøer både i universitetene og høyskolene har forholdsvis få professor II sammenlignet med øvrige samfunnsvitenskapelige fag.

4.4.5 Kjønn

Kvinneandelen var i 2001 høyere for det totale vitenskapelige/faglige personalet ved høyskolene enn ved universitetene, henholdsvis 40 og 33 prosent. Dette gjaldt imidlertid ikke for førstestillinger, hvor kvinneandelen var høyere ved universitetene. Spesielt for undervisningspersonalet ved høyskolene var kvinneandelen høy, litt over halvparten av høyskolelektorene var kvinner i 2001.



Figur 4.7 Kvinneandelen blant vitenskapelig og faglig ansatte innenfor samfunnsvitenskap totalt og pedagogiske fag i UoH-sektoren etter lærestedstype i 2001.

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

Figur 4.7 viser kvinneandelen innenfor utvalgte stillingsgrupper. Andelen kvinnelige professorer innenfor samfunnsvitenskapelige fag i 2001 var 20 prosent ved universitetene, mot kun 9 prosent ved de statlige høgskolene. Også innenfor faggruppen pedagogiske fag var kvinneandelen blant professorene høyere ved universitetene enn ved de statlige høgskolene, 30 prosent mot 20 prosent. For førsteamanuensene var kvinneandelen innenfor samfunnsvitenskap totalt fremdeles høyere ved universitetene, mens den var høyere ved de statlige høgskolene når det gjaldt pedagogiske fag. Kvinneandelen blant rekrutteringspersonalet var lik for samfunnsvitenskap totalt, i overkant av halvparten ved begge lærestedstyper. Derimot var andelen høyere ved de statlige høgskolene for rekrutteringspersonalet innenfor pedagogiske fag.

At kvinneandelen er synkende jo lenger opp i stillingshierarkiet man kommer, gjenspeiler situasjonen i det norske skoleverket. Det er nesten bare kvinnelige lærere i barneskolen, hvorpå andelen menn øker i ungdomskolen og videregående. I lektorgruppen ved universitetene og høgskolene er det en liten overvekt av kvinner, før det er tilnærmet likestilling i amanuensisgruppen og en overvekt av menn blant professorene. Det er forholdsvis små forskjeller mellom lærestedstypene, variasjonen mellom stillingsgruppene er mer interessant. Se forøvrig figur 4.13 for sammenligninger mellom de samfunnsvitenskapelige faggruppene.

4.4.6 Sammenfatning

Analysen av de strukturelle forutsetningene for pedagogikk ved universiteter sammenlignet med høgskolene viser at det er noen viktige forskjeller og en del likhetstrekk mellom universitetene og høgskolene som får konsekvenser for forskningen.

Når det gjelder FoU-utgifter innenfor pedagogiske fag, hadde høgskolene en større andel av FoU-utgiftene enn universitetene i 2001, selv om forskjellene var små, henholdsvis 49 og 51 prosent. Endringene fra 1991 til 2001 kan tilskrives endringer i organiseringen av statlige høgskoler som ble gjennomført i 1995, flere studenter og økt kompetanse i personalet, noe som fører til høyere lønnsutgifter.

Det har vært en stor vekst i eksterne midler til FoU på 1990-tallet, i tillegg til at sammensetningen av finansieringskilder har endret seg noe. Mens de eksterne midlene ved høgskolene vokste fra 1997 til 2001, samtidig som grunnbudsjettmidlene hadde betydelig realvekst, var det en realnedgang i eksterne midler ved universitetene i samme periode.

For de eksterne finansieringskildene til FoU har det skjedd en gradvis utjevning av forskjeller mellom universiteter og høgskoler. Forskningsrådet var den eneste finansieringskilden for pedagogiske fag ved høgskolene i 1991, og en vesentlig finansieringskilde ved universitetene. Øvrige offentlige kilder var den viktigste eksterne finansieringskilden i 2001, både for universitetene og høgskolene, og midler fra Norges forskningsråd utgjorde da kun mellom 30 og 40 prosent. Andre nasjonale kilder, FoU-utgifter finansiert av egne inntekter, økte mest ved høgskolene fra 1997 til 2001.

Når det gjelder personalressurser er det store forskjeller i sammensetning av personalet mellom universiteter og høyskoler. Høyskolene har en mye større andel undervisningspersonale i pedagogikk enn universitetene, som på sin side har størst andel professorer, personale i førstestilling og doktorgradsstipendiater.

Ser man på formalkompetansen, har en svært lav andel av det vitenskapelige/faglige personalet i pedagogikk doktorgrad sammenlignet med andre samfunnsvitenskapelige fag. Imidlertid er andelen med doktorgrad vesentlig forskjellig mellom universiteter og høyskoler. Mens 67 prosent av personalet i førstestilling ved universitetene hadde doktorgrad i 2001, var det tilsvarende tallet ved høyskolene kun 36 prosent.

De pedagogiske fagmiljøer både ved universitetene og høyskolene har forholdsvis få professor II sammenlignet med øvrige samfunnsvitenskapelige fag. Dette må sies å være et særtrekk innenfor pedagogiske fag og et likhetstrekk mellom universiteter og høyskoler.

Ser man på personale ut fra et kjønnsfordelingsperspektiv, synliggjøres mange likhetstrekk. Blant personalet i høyskolene er 40 prosent kvinner, mens det tilsvarende tallet ved universitetene er 33 prosent. For begge institusjonstyper gjelder at kvinneandelen synker jo høyere i stillingshierarkiet man kommer. Kvinneandelen blant professorene var høyere ved universitetene enn i høyskolene, mens det for andelen kvinner i rekrutteringsstillinger var omvendt.

4.5 Pedagogikk og øvrige samfunnsvitenskapelige fag – en sammenligning

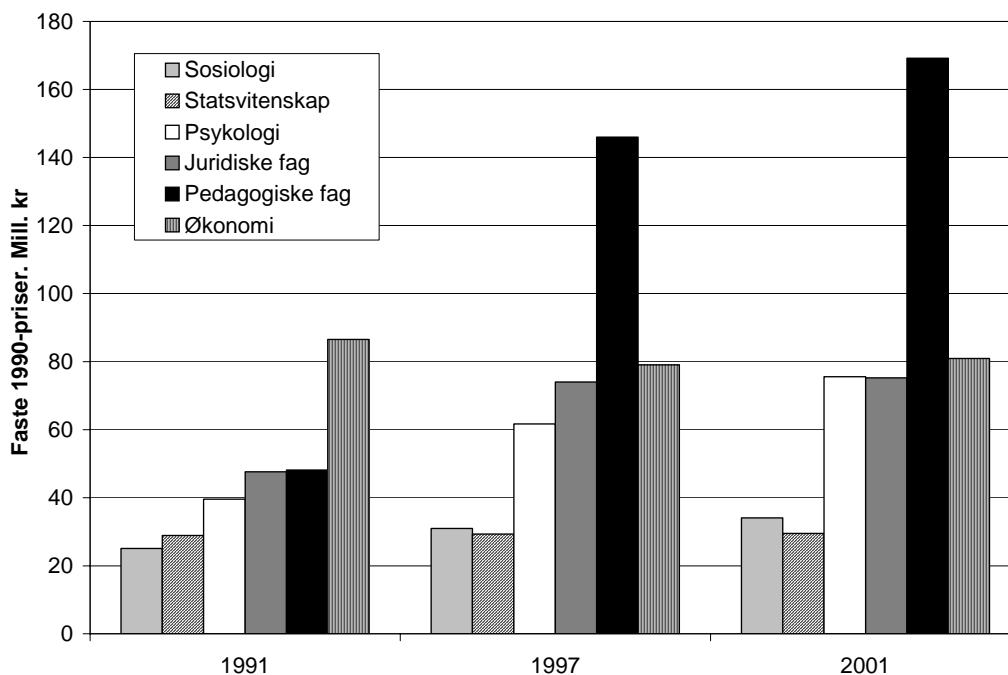
Dette punktet tar for seg FoU-ressurser innenfor samfunnsvitenskapelige fag, med særlig vekt på å vise særtrekkene for pedagogiske fag. Med pedagogiske fag menes da den faglige aktiviteten i alle pedagogiske enheter i FoU-statistikken, dvs. 33 enheter, og omfatter både allmennpedagogikk, spesialpedagogikk lærerutdanning, praktisk pedagogisk utdanning, yrkespedagogisk utdanning, fagdidaktikk etc. Det søkes å gi et bilde av FoU innenfor pedagogiske fag, og hva som skiller pedagogikk fra de øvrige samfunnsvitenskapelige fagene både når det gjelder utgifter til FoU og personalressurser.

4.5.1 FoU-utgifter

FoU- virksomhet innenfor samfunnsvitenskapelige fag har hatt en stor vekst på 1990-tallet. Veksten antas å ha sammenheng med økt etterspørsel etter denne type forskning, særlig i det offentlige. Studenttallene har også økt kraftig i perioden.

Totale FoU-utgifter innenfor samfunnsvitenskapelige fag beløp seg til 1 360 mill. kr i løpende priser i 2001. Dette er en fordobling fra 1991. Pedagogiske fag hadde den prosentvis største økningen av de samfunnsvitenskapelige fagene, fra 49 mill. kr i 1991 til 230 mill. kr i 2001. Dette skyldes først og fremst at lærer- og førskolelærerutdanningene ved de statlige høgskolene kom med i FoU-statistikken i sin helhet i 1995. Tidligere har distriktshøgskolene vært med i statistikkgrunnlaget, noe som innebærer at pedagogikk ved Oppland Distriktshøgskole, nå Høgskolen i Lillehammer, var med i 1991.

Figur 4.8 viser at økonomi var den største av disse utvalgte faggruppene i 1991, nesten dobbelt så stor som pedagogiske fag. Mens økonomi har hatt en realnedgang i utgiftene på 90-tallet, har pedagogiske fag, som var nest størst i 1991, hatt en stor realvekst.



Figur 4.8 Totale FoU-utgifter for utvalgte faggrupper innenfor samfunnsvitenskap i UoH-sektoren i 1991, 1997 og 2001. Faste 1990-priser. Mill. kr.

Kilde: NIFU/FoU-statistikk

Den store veksten fra 1991 til 1997 skyldes i hovedsak tekniske endringer som er nevnt tidligere, men det har også vært en reell vekst i FoU-utgiftene innenfor faggruppen, noe som gjenspeiles i veksten mellom 1997 og 2001. Det er verd å bemerke at det har vært en realvekst på 16 prosent i denne perioden. Gjennomsnittlig årlig realendring fra 1997 til 2001 er 4 prosent, litt lavere enn for psykologi, men høyere enn sosiologi. Dette viser at pedagogikk den siste tiårsperioden har vært et fag i sterk vekst i Norge.

4.5.2 Finansieringskilder

FoU-utgiftene i UoH-sektoren finansieres dels over lærestedenes grunnbudsjetter, dels fra eksterne finansieringskilder. Grunnbudsjettmidlene utgjorde 70 prosent av finansieringen av FoU-utgiftene innenfor de samfunnsvitenskapelige fagene i 2001. Dette tilsvarer 960 mill. kr, og dreier seg om lønnsmidler, andre driftsutgifter og kapitalutgifter, herunder utgifter til vitenskapelig utstyr og nybygg.

Innenfor de pedagogiske fagene økte lønnsutgiftene fra 27 mill. kr i 1991 til 117 mill. kr i 2001. Det er et betydelig større antall personer knyttet til forskning innenfor pedagogiske fag i 2001 enn ti år tidligere, i tillegg har kompetansen økt blant de ansatte.

I 2001 var 30 prosent av de totale FoU-utgiftene innenfor samfunnsvitenskap finansiert av andre kilder enn over grunnbudsjettet. Høyest andel ekstern finansiering innenfor samfunnsvitenskap i 2001 hadde "Andre og felles fag", og det var i første rekke de

tverrfaglige sentrene som hadde mange eksternt finansierte oppdrag. Norges forskningsråd var den største eksterne finansieringskilden innenfor de samfunnsvitenskapelige fagene, fulgt av øvrige offentlige kilder, herunder departementene og fylker/kommuner. En del midler fra departementene kanaliseres via Norges forskningsråd. Disse midlene er i statistikken klassifisert som Forskningsrådsmidler.

For pedagogiske fag var offentlige midler utenom Forskningsrådet den viktigste eksterne finansieringskilden til FoU-aktiviteter i 2001. Totalt utgjorde FoU finansiert av offentlige kilder innenfor pedagogiske fag 25 mill. kr i 2001. Av disse midlene kom 3 mill. kr fra fylker og kommuner, resten fra ulike departement. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), nåværende Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD), var i 2001 den største offentlige eksterne bidragsyteren utenom Forskningsrådet. Utenriksdepartementet og Barne- og familiedepartementet bidro også med midler. Departementsmidlene er i stor grad bundet opp mot spesifikke prosjekt og program. Tilsvarende gjelder Norges forskningsråd, men her tildeles også frie midler til FoU.

4.5.3 Personalressurser

Personalet innenfor de samfunnsvitenskapelige fagdisiplinene er relativt sammensatt. Andelen undervisningspersonale med liten FoU-komponent i stillingen, herunder universitets- og høgskolelektorer, er høyere enn for personalet innenfor øvrige fagområder, med unntak av humaniora. Andelen professorer av totalt personale er også lavere innenfor samfunnsvitenskapene enn innenfor humaniora, matematikk/ naturvitenskap og teknologi.

Tabell 4.1 viser at det i 2001 var 3 753 personer i vitenskapelige og faglige stillinger involvert i FoU-aktiviteter innenfor de samfunnsvitenskapelige fagene. Faggruppen ”Andre og felles fag” var den største gruppen i 2001 med i overkant av 40 prosent, eller 1 556 personer i vitenskapelige og faglige stillinger. Pedagogiske fag var nest størst med en fjerdedel av samfunnsviterne. Personale i førstestilling, det vil si professorer, høgskoledosenter og førsteamanuenser, utgjorde i overkant av halvparten av det faste personalet innenfor samfunnsvitenskap. Tilsvarende utgjorde denne gruppen i overkant av en tredjedel av det faste personalet innenfor pedagogiske fag, se henholdsvis tabell 4.1 og 4.2.

Tabell 4.1 Vitenskapelig/faglig personale innenfor utvalgte samfunnsvitenskapelige fag i UoH-sektoren etter stilling og faggruppe i 2001.

	Økonomi	Sosiologi	Stats- vitenskap	Psykologi	Pedago- giske fag	Juridiske fag	Andre og felles fag	Samfunns- vitenskap totalt
Professor	92	39	31	61	63	54	120	515
Høgskoledosent	2	0	0	0	5	0	13	20
Førsteamanuensis	101	31	32	69	155	24	340	823
Førstelektor	6	0	0	0	62	0	67	139
Amanuensis	27	1	0	5	18	14	110	184
Univ./Høgskolelektor m.f.	13	5	3	12	516	12	499	1 088
Sum faste stillinger	241	76	66	147	819	104	1 149	2 769
Post.doc.	7	3	4	2	6	4	10	39
Eksternt lønnete forskere	14	3	5	11	37	23	111	210
Sum forskere	21	6	9	13	43	27	121	249
Doktorgradsstipendiater	75	31	20	50	81	50	242	618
Vit.ass	6	4	1	3	4	47	44	117
Sum rekrutteringspersonale	81	35	21	53	85	97	286	735
Totalt	343	117	96	213	947	228	1 556	3 753

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

Tabell 4.2 viser at pedagogiske fag var den faggruppen med lavest andel professorer i forhold til det totale personalet i 2001, kun 7 prosent av det vitenskapelige/faglige personalet innenfor pedagogikk hadde et professorat i 2001. Dette er likevel en økning fra 1997, da 6 prosent av personalet i faggruppen var professorer. Størst andel professorer finner vi i 2001 innenfor sosiologi og statsvitenskap, med henholdsvis 33 og 32 prosent. Det har vært en betydelig kompetanseøkning blant personalet i samfunnsvitenskapelige fag på 90-tallet. Andelen professorer av totalt personale innenfor de ulike faggruppene har økt fra 12 prosent i 1997 til 14 prosent i 2001, men økningen varierer mye mellom faggruppene. Økonomi har for eksempel 20 flere professorer i 2001 enn i 1997, mens antallet innenfor Andre og felles fag har økt fra 65 til 120.

Tabell 4.2 Vitenskapelig/faglig ansatte innenfor utvalgte samfunnsvitenskapelige fag i UoH-sektoren etter stilling og faggruppe i 2001. Prosent.

	Økonomi	Sosiologi	Stats- vitenskap	Psykologi	Pedago- giske fag	Juridiske fag	Andre og felles fag	Samfunns- vitenskap totalt
Professor	27	33	32	29	7	24	8	14
Førstestilling	30	26	33	32	17	11	23	22
Høgskolelektorer mfl	13	5	3	8	63	11	43	38
Sum faste stillinger	70	65	69	69	86	46	74	74
Post.doc.	2	3	4	1	1	2	1	1
Stipendiater	22	26	21	23	9	22	16	16
Øvrig oppdragspersonale	6	6	6	7	4	31	10	9
Sum øvrig personale	30	35	31	31	14	54	26	26
Totalt	100	100	100	100	100	100	100	100
	N=343	N=117	N=96	N=213	N=947	N=228	N=1556	N=3753

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

Pedagogiske fag er faggruppen med høyest andel av personalet i faste stillinger, totalt 86 prosent. De fleste av disse, 63 prosent av det totale personalet, er lektorer. Andelen doktorgradsstipendiater i forhold til totalt personale er lav, 9 prosent. Kun 4 prosent av personalet innenfor pedagogikk er i oppdragsfinansierte stillinger.

Denne personalsammensetningen innenfor pedagogiske fag har som tidligere påpekt sammenheng med at pedagogiske fag også omfatter profesjonsutdanninger der hovedvekten av aktiviteten er rettet mot utdanning og ikke mot forskning, i motsetning til de samfunnsvitenskapelige fagene som de sammenlignes med. Imidlertid gjenspeiler dette en del sentrale trekk ved konteksten for pedagogisk forskning. Konsekvensene av personalsammensetningen innenfor pedagogikk er at det er forholdsvis få forskere som står for mesteparten av den pedagogiske forskningen i Norge.

4.5.4 Rekrutteringspersonale

Rekrutteringspersonale omfatter både doktorgradsstipendiater og vitenskapelige assistenter (vit.ass.). Vit.ass.-stillingens innhold har endret seg de siste 20 årene, og stillingen er mindre brukt nå enn tidligere. I tillegg brukes stillingen forskjellig, ved juridiske fag er det for eksempel vanlig at jusstudenter i studiets avslutning ansettes i vit.ass.-stillinger, mens innenfor andre faggrupper må en vit.ass. være ferdige med hovedfaget. Tidligere kunne man inneha en vit.ass.-stilling mens man jobbet med doktorgraden, nå er doktorgradsarbeid knyttet opp mot stipendiatstillinger. Den videre fremstillingen i dette kapitlet vil dreie seg om doktorgradsstipendiatene.

Antallet doktorgradsstipendiater innenfor samfunnsvitenskapelige fag har økt fra 373 i 1991 til 632 i 2001, en økning på nesten 70 prosent. Pedagogiske fag har hatt en stor økning i antall stipendiater i perioden, fra 29 doktorgradsstipendiater i 1991 til 81 i 2001. Til tross for denne forholdsvis store økningen i antall doktorgradsstipendiater innenfor pedagogiske fag, utgjør andelen stipendiater av det totale personalet innenfor pedagogikk kun 9 prosent i 2001. Til sammenligning har økonomi, sosiologi, psykologi og juridiske fag alle en stipendiatandel på over 20 prosent av det samlede personalet.

Ser man på antall doktorgradsstipendiater i forhold til antall ansatte i førstestilling, det vil si professorer, høgskoledosenter, førsteamanuenser og postdoktorer, blir bildet mer nyansert. Det var innenfor pedagogiske fag 3 førstestillingsansatte per doktorgradsstipendiat i 2001. Dette er samme forholdstall som for økonomi, psykologi og statsvitenskap. Sammenlignet med fagene sosiologi og juridiske fag var forholdstallet to ansatte i førstestilling per doktorgradsstipendiat. Det samme bildet, med to ansatte i førstestilling per doktorgradsstipendiat, gjelder om man sammenligner med samfunnsvitenskapelige fag totalt.

Selv om disse forholdstallene er ganske like de øvrige faggruppene, er som før nevnt det totale antallet personale i førstestilling svært lavt i pedagogikk sammenlignet med andre samfunnsvitenskapelige fag. Det må derfor kunne sies å være forholdsvis få doktorgradsstipendiater i pedagogikk sammenlignet med de andre samfunnsvitenskapelige fagene. Dette kan være et problem i forhold til rekruttering til forskning.

4.5.5 Formalkompetanse

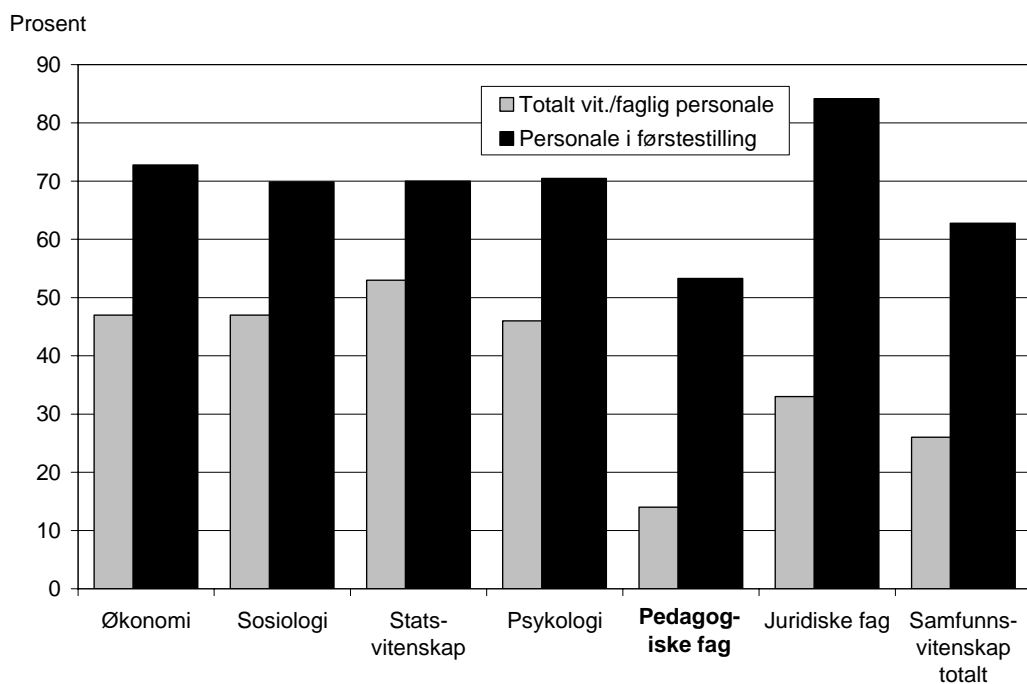
Personalet innenfor de samfunnsvitenskapelige fagene er en sammensatt gruppe hva utdanningsbakgrunn angår. Tall fra Forskerpersonalregisteret viser at 60 prosent av det vitenskapelige/faglige personalet hadde en samfunnsvitenskapelig utdanningsbakgrunn i 2001. Til sammenligning hadde 72 prosent av personalet innenfor humaniora humanistisk utdanning, mens det innenfor matematikk/naturvitenskap var 76 prosent med utdanning innenfor eget fagområde, i tillegg til 12 prosent teknologer. Samfunnsvitenskap var med andre ord det fagområdet som hadde flest vitenskapelig/faglig ansatte med en annen utdanningsbakgrunn enn fra egne fagdisipliner.

Personalet innenfor pedagogiske fag gjenspeiler det totale bildet innenfor de samfunnsvitenskapelige fag. 60 prosent var i 2001 utdannet innenfor samfunnsvitenskapelige fag, 10 prosent innenfor humaniora og 12 prosent innenfor matematikk/naturvitenskap og teknologi. Samtidig er det et trekk at personer med pedagogisk utdanning, det vil si cand.paed., cand.ed., cand.paed.spec. eller cand.polit. med hovedfag i pedagogikk, først og fremst er ansatt innenfor kategorien pedagogiske fag. Det finnes også flere pedagoger innenfor kategorien Andre og felles fag. Personale med pedagogisk bakgrunn ved Høgskolen i Lillehammer vil for eksempel inngå her, sammen med ansatte ved flerfaglige sentre.

En av hovedgrunnene til den store spredningen av utdanning på fagområder blant de ansatte i kategorien pedagogiske fag, er at fagdidaktiske utdanninger er klassifisert innenfor det fagområdet graden tilhører. En cand.scient i fagdidaktikk vil dermed telle som matematisk/naturvitenskapelig utdanning.

Figur 4.9 under viser at en fjerdedel av det vitenskapelige/faglige personalet innenfor samfunnsvitenskapelige fag hadde doktorgrad i 2001. Dette var en liten økning fra 1997, da tilsvarende andel var 22 prosent. Høyest andel vitenskapelige/faglige ansatte med doktorgrad i 2001 hadde statsvitenskap med 53 prosent, fulgt av økonomi og sosiologi, begge med 47 prosent.

Andelen vitenskapelig/faglig personale med doktorgrad var lavest innenfor pedagogiske fag i 2001, hvor kun 14 prosent hadde doktorgrad. Dette gjenspeiler sammensetningen av personalet, hvor man innenfor pedagogikk hadde et stort antall ansatte i undervisningsstillinger som ikke krever doktorgrad.



Figur 4.9 Andelen vitenskapelig/faglig personale med doktorgrad og personale i førstestilling¹ med doktorgrad ved utvalgte samfunnsvitenskapelige faggrupper i UoH-sektoren i 2001.

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

¹ Førstestilling omfatter professorer, høyskolelektorer, førsteamanuenser og post.doc.

For personale i førstestilling innenfor samfunnsvitenskapelige fag, det vil si professor, førsteamanuensis og postdoktor, hadde 63 prosent doktorgrad i 2001. Denne gruppen burde være homogen på tvers av faggruppene, da det stilles samme krav til formalkompetanse for å få en slik stilling.

Andelen personale i førstestilling med doktorgrad var høyest innenfor juridiske fag, der hele 82 prosent hadde doktorgrad. Innenfor økonomi, sosiologi, statsvitenskap og psykologi lå andelen personale i førstestilling med doktorgrad rundt 70 prosent, mens den var noe lavere for Andre og felles fag.

Pedagogiske fag hadde den laveste andelen ansatte i førstestilling med doktorgrad i 2001, kun 53 prosent. Her er det markante forskjeller mellom lærestedstypene, dette er forøvrig drøftet i punkt 4.4.3. I teorien skal alle professorer ha doktorgrad, men det kan finnes unntak. Ser man på formalkompetanse blant professorene innenfor pedagogiske fag ved henholdsvis universitetene og høyskolene, viser det seg at innenfor pedagogiske fag hadde 80 prosent av professorene ved universitetene dr. grad i 2001, men ved høyskolene hadde bare 54 prosent av professorene dr. grad. Dette kan gjenspeile at det er flere ulike rekrutteringsveier til den pedagogiske forskningen.

Totalt 876 personer innenfor de samfunnsvitenskapelige fagene hadde doktorgrad i 2001, og i overkant av en fjerdedel av disse var kvinner. Ser man på kjønnsfordelingen, er det

viktige forskjeller mellom fagene. Antall menn med doktorgrad er høyere enn antall kvinner med tilsvarende kompetanse innenfor alle de samfunnsvitenskapelige faggruppene. Pedagogiske fag kommer nærmest likestilling med 49 prosent kvinner med doktorgrad. Ved høgskolene er det faktisk flere kvinner enn menn innenfor pedagogikk som har doktorgrad.

Tabell 4.3 Gjennomsnittsalder ved disputas for vitenskapelig/faglig personale i utvalgte faggrupper innenfor samfunnsvitenskap i UoH-sektoren etter kjønn i 2001.

	Kvinner	Menn	Totalt
Økonomi	34,0	34,5	34,5
Sosiologi	40,9	41,6	41,3
Statsvitenskap	38,8	38,9	38,9
Psykologi	40,5	38,1	38,9
Pedagogiske fag	48,1	45,1	46,6
Juridiske fag	41,8	37,4	38,3
Totalt	41,9	38,5	39,5

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

Tabell 4.3 viser at gjennomsnittsalderen ved disputas for personale med doktorgrad innenfor samfunnsvitenskapelige fag totalt var 39,5 år for de ansatte i vitenskapelige/faglige stillinger i 2001. Pedagogiske fag og sosiologi hadde den høyeste gjennomsnittsalderen med henholdsvis 46,6 og 41,3 år.

Kvinnene var noe eldre enn mennene ved disputas, en forskjell på gjennomsnittlig 3,4 år. Høyest gjennomsnittsalder for kvinner finner vi innenfor pedagogiske fag og juridiske fag, til sammenligning finner vi høyest gjennomsnittsalder for menn innenfor pedagogikk og sosiologi. Minst forskjell mellom kjønnene er det innenfor statsvitenskap (0,1 år) og økonomi (0,5 år). Innenfor begge disse faggruppene er kvinnene gjennomsnittlig yngre enn mennene når de disputerer, det samme gjelder for sosiologi.

4.5.6 Professor II

Antall professor II-stillinger har økt de siste årene. Tidligere ble professor II-stillingene hovedsakelig benyttet innenfor medisin, men de senere årene har antallet professor II økt innenfor alle fagområder. I 1997 var det 172 professor II-stillinger innenfor samfunnsvitenskapelige fag, i 2001 var antallet 230. Professor II-stillinger innenfor pedagogiske fag økte fra 10 i 1997 til 18 i 2001, nesten en fordobling.

Tabell 4.4 Forholdstallet mellom antall professor II og antall vitenskapelig/faglig ansatte samt antall ansatte i førstestilling innenfor utvalgte samfunnsvitenskapelige faggrupper i UoH-sektoren i 2001.

	Antall professor II	Antall vit./faglig ansatte	Antall personer i førstestilling	Forholdstall totalt vit./faglig personale	Forholdstall personale i førstestilling
Økonomi	35	343	202	1:10	1: 6
Sosiologi	14	117	73	1:10	1: 5
Statsvitenskap	7	96	67	1:15	1:10
Psykologi	38	213	132	1 : 5	1: 3
Pedagogiske fag	18	947	227	1:50	1:13
Juridiske fag	9	228	82	1:25	1: 9
Totalt	230	3 753	1 397	1:15	1: 6

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

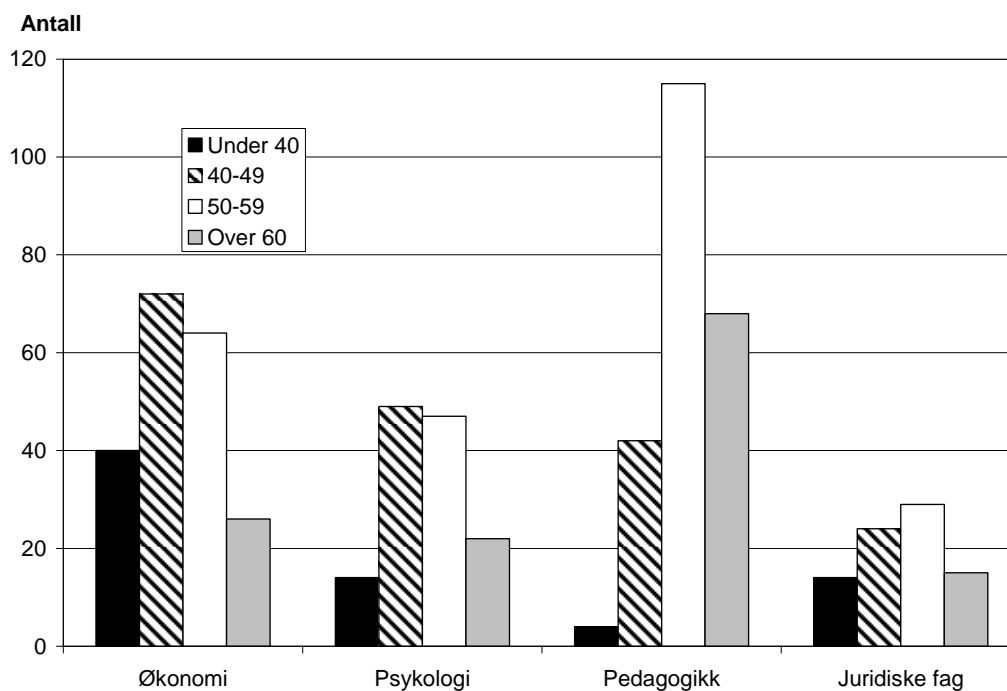
Tabell 4.4 viser at i gjennomsnitt var det 15 vitenskapelig/faglig ansatte per professor II innenfor samfunnsvitenskapelige fag i 2001. Pedagogiske fag hadde færrest professor II i forhold til antall ansatte, én professor II per 50 ansatte. Ser vi på forholdet mellom professor II og personale i førstestilling, det vil si professor, høghskoledosent, førsteamanuensis og postdoktor, blir bildet noe annerledes. Innenfor psykologi var det i 2001 tre ansatte i førstestilling per professor II, mens forholdstallet innenfor pedagogikk var 1 til 13. Selv om pedagogiske fag fremdeles hadde færrest professor II i forhold til det totale antall personer i førstestilling, er ikke avviket lenger like markant, og forskjellene mellom faggruppene er mindre. Det kan allikevel synes som om man innenfor pedagogikk ikke har samme tradisjon for å benytte professor II-stillinger som innenfor andre samfunnsvitenskapelige fagdisipliner, som økonomi, sosiologi og psykologi.

En tredjedel av personene som var tilsatt i en professor II-stilling innenfor samfunnsvitenskapelige fag i 2001, hadde sin hovedstilling i utlandet. Den nest største gruppen hadde hovedstilling ved et universitet (annet enn der de har sin professor II-stilling), fulgt av professor II med hovedstilling ved en norsk høghskole. Av de 230 professor II hadde 60 hovedstilling innenfor offentlig sektor, næringslivet eller instituttsektoren, like mange i hver sektor. Innenfor pedagogiske fag hadde majoriteten av de tilsatte i professor II-stilling sin hovedstilling ved et norsk universitet eller i utlandet, 7 i hver sektor. To professorer i II-stilling hadde hovedstilling i offentlig sektor, en ved en statlig høghskole og en i næringslivet.

4.5.7 Alder og kjønn

Formalkompetanse, fordeling av personale og rekruttering er elementer som virker sammen når det gjelder alder og kjønnsfordelingen i fagfeltene.

Gjennomsnittsalderen for vitenskapelig/faglig ansatte innenfor samfunnsvitenskapelige fag i UoH-sektoren var 46,5 år i 2001. Pedagogikk hadde den høyeste gjennomsnittsalderen for det totale personalet med 50,4 år, mens juridiske fag hadde den laveste med 39,7 år.



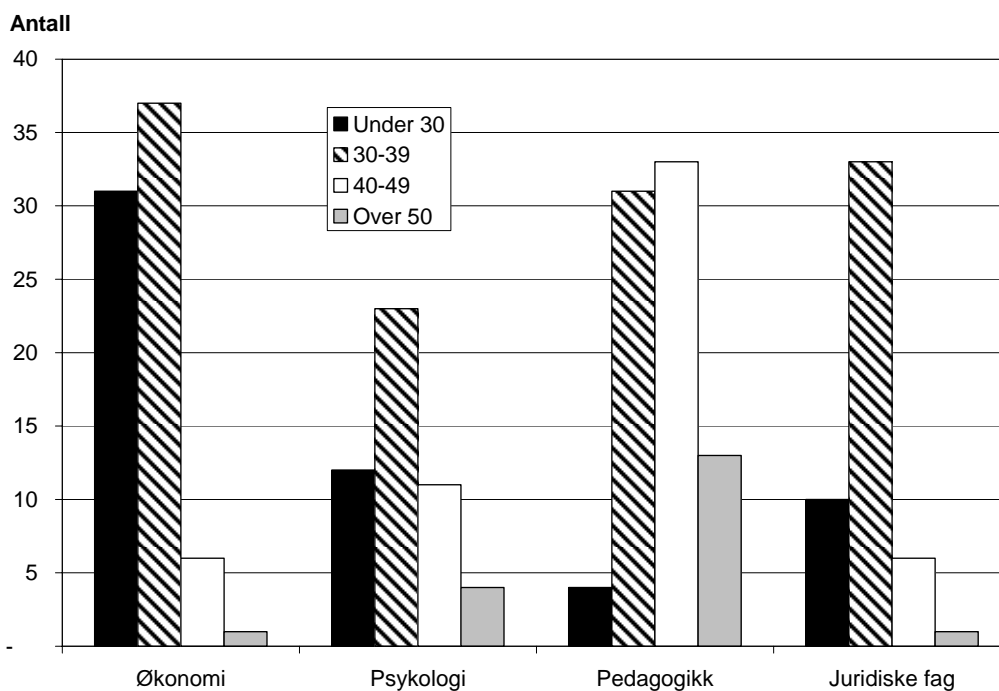
Figur 4.10 Ansatte i førstestilling i utvalgte faggrupper innenfor samfunnsvitenskap i UoH-sektoren etter aldersgrupper i 2001.

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

Figur 4.10 viser at hvis vi ser kun på ansatte i førstestilling, det vil si professorer, høyskolelektorer, førsteamanuenser og post.doc., er den totale gjennomsnittsalderen 51 år. Pedagogiske fag hadde flest personer i førstestilling, og disse var de desidert eldste i utvalget i 2001 med en gjennomsnittsalder på 55,5 år. Deretter fulgte psykologi med 50,4 år og juridiske fag med 50,3 år. Økonomiske fag hadde den laveste gjennomsnittsalderen for personale i førstestilling med 48,1 år.

Tradisjonelt står man innenfor pedagogikk i stillingene helt frem til pensjonsalder. Men ifølge Forskerpersonalregisteret vil 60 prosent av de ansatte i førstestilling i fagdisiplinen ha gått av med pensjon om 15 år. Dette innebærer at man må finne personer med tilfredsstillende kompetanse til å erstatte disse, og doktorgradsstipendiaterens alder og kjønn gir en pekepinn på hvordan bildet vil arte seg om 15 år.

Gjennomsnittsalderen for doktorgradsstipendiaterne innenfor de samfunnsvitenskapelige fagene var 35 år i 2001. Dette gjelder doktorgradsstipendiater som er registrert på et doktorgradsprogram. Personer som tar doktorgrad som en del av sin FoU-tid ved for eksempel en statlig høyskole vil ikke inngå her. Doktorgradsstipendiaterne kan være både i første og siste år av stipendiatperioden, og gjennomsnittlig alder ved disputas vil derfor være høyere enn denne gjennomsnittsalderen.

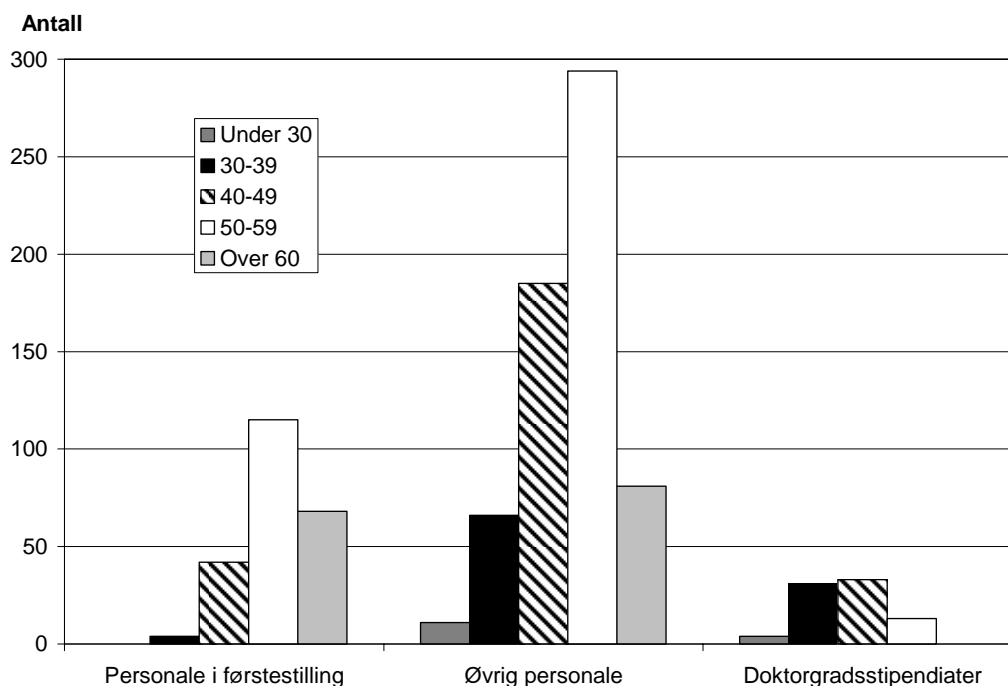


Figur 4.11 Doktorgradsstipendiater i utvalgte faggrupper innenfor samfunnsvitenskap i UoH-sektoren etter aldersgrupper i 2001.

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

Figur 4.11 viser at pedagogiske fag hadde den høyeste gjennomsnittsalderen blant doktorgradsstipendiatene, 40,9 år. Over halvparten av stipendiatene er over 40 år, 15 prosent er sågar over 50 år. Når disse disputerer, vil de ha rundt 20 år igjen av sin aktive akademiske karriere. En av årsakene til at doktorgradsstipendiatene innenfor pedagogiske fag har så høy alder, er knyttet til veien inn til en karriere i pedagogikkfaget. Mange av de som søker seg til en forskningskarriere har startet som lærere, og etter å ha jobbet noen år, tar de videreutdanning, og sikter seg inn på en akademisk karriere. Dermed blir de gjennomsnittlig eldre enn innenfor øvrige fag når de starter på doktorgradsstudiene. Til sammenligning er gjennomsnittsalderen for doktorgradsstipendiatene innenfor økonomi 32 år, mens den innenfor psykologi og juridiske fag er henholdsvis 36 og 34 år.

Figur 4.12 under er en sammenstilling av aldersfordelingen for personale i de ulike stillingsgruppene som forteller hvordan alderssammensetningen var innenfor pedagogiske fag i 2001.



Figur 4.12 Ansatte innenfor pedagogiske fag etter stillingsgruppe og aldersgruppe i 2001.

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

Øvrig personale i figur 4.12 omfatter lektorer, eksternt finansierte forskere og vitenskapelige assistenter. Dette personalet er også middelaldrende, med en gjennomsnittsalder på omtrent 50 år. Om 15 år vil 40 prosent av dette personalet ha gått av med pensjon, og om 20 år er 60 prosent pensjonister.

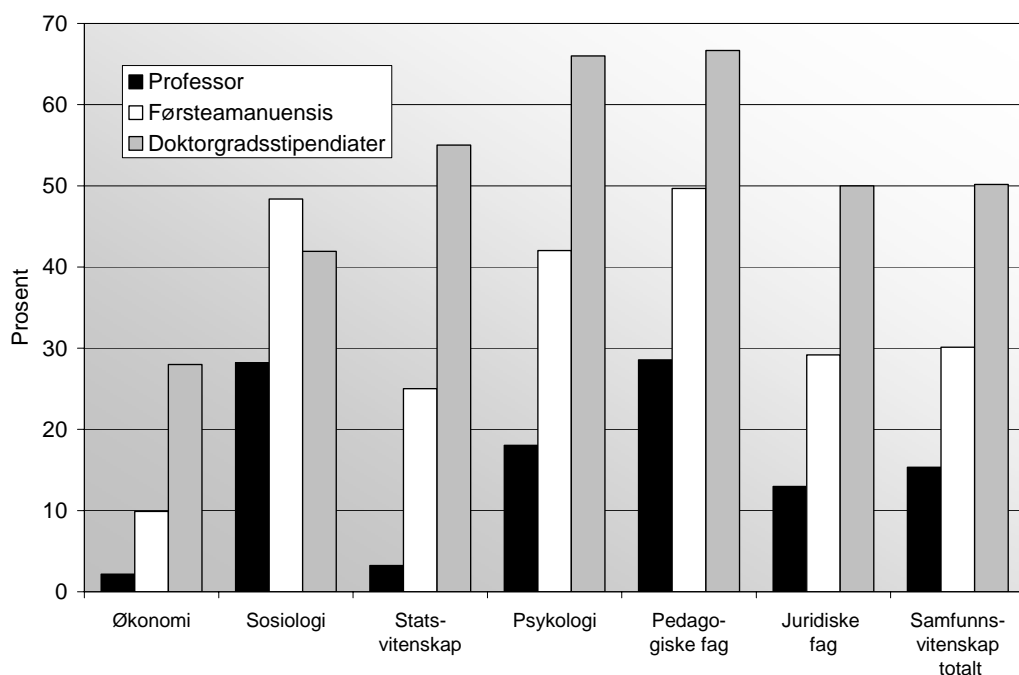
Det ser ut som om pedagogisk forskning i Norge står foran et generasjonsskifte. Men de som skal overta, doktorgradsstipendiaterne, er også over ”middagshøyden”. Man kan derfor stille spørsmålet om pedagogisk forskning i Norge har et rekrutteringsproblem? I så fall er det et viktig spørsmål hvordan man velger å løse problematikken rundt at en så stor andel av forskerpersonalet forsvinner omtrent samtidig. Den store andel av det samlede pedagogiske personalet knyttet til profesjonsutdanningene tilsier at det også i fremtiden vil være behov for nyrekruttering av kvalifisert forskerpersonale.

De samfunnsvitenskapelige fagene har flere kvinner enn mange av de andre fagområdene i UoH-sektoren. Kvinneandelen for totalt vitenskapelig/faglig personale innenfor samfunnsvitenskap var 39 prosent i 2001. Både humaniora og medisin hadde en høyere kvinneandel for det vitenskapelige/faglige personalet, mens andelen var lavere innenfor matematikk/naturvitenskap og teknologi.

I 2001 var kun 13 prosent av professorene i UoH-sektoren kvinner, mens total kvinneandel blant vitenskapelig/faglig personale i sektoren var 36 prosent. Flere politiske tiltak har vært forsøkt for å øke kvinneandelen, som å øremerke stillinger for kvinner. Man har også

forsøkt med tiltak for bedre tilrettelegging av doktorgradsutdanningen for kvinner, mentorprosjekt og strategiplaner for å øke likestillingen.

Figur 4.13 viser imidlertid at kvinneandelen for det vitenskapelige/faglige personalet varierer ganske mye mellom de samfunnsvitenskapelige fagdisiplinene. I 2001 var den høyest innenfor pedagogiske fag, hvor 55 prosent av det vitenskapelige/faglige personalet var kvinner. Lavest var andelen innenfor økonomi, med kun 15 prosent kvinner.



Figur 4.13 Kvinneandelen blant vitenskapelig/faglig personale innenfor utvalgte samfunnsvitenskapelige faggrupper i UoH-sektoren for utvalgte stillingsgrupper i 2001. Prosent.

Kilde: NIFU/Forskerpersonalregisteret

Figur 4.13 viser at blant professorene var kvinneandelen desidert lavest innenfor økonomi, 2 prosent, og statsvitenskap, 3 prosent. Andelen var omtrent like høy innenfor pedagogiske fag og sosiologi, her var tallene henholdsvis 29 prosent for pedagogiske fag og 28 prosent for sosiologi. Høyest kvinneandel blant førsteamanuensene hadde pedagogiske fag, hvor man faktisk oppnådde likestilling med tilnærmet halvparten av hvert kjønn.

Doktorgradsstipendiatene hadde høyest kvinneandel innenfor psykologi og pedagogiske fag, med henholdsvis 66 og 67 prosent. For de fleste fagene var kvinneandelene høyest blant rekrutteringspersonalet, med unntak av sosiologi. Her gikk kvinneandelen blant doktorgradsstipendiatene ned i løpet av 90-tallet. Pedagogikk og psykologi hadde den høyeste kvinneandelen blant doktorgradsstipendiatene i 1991, med 69 prosent.

Kvinneandelen blant doktorgradsstipendiatene gir en pekepinn om muligheten for å oppnå likestilling for personale i førstestillinger i fremtiden. Kvinner bruker vanligvis noe lengre

tid enn menn på å nå toppen av en akademisk karriere, ofte fordi de prioriterer annerledes. Dette kan innebære at det vil kunne ta noe lengre tid å oppnå likestilling i professorgruppen i pedagogikk enn hva tallene viser.

4.6 Sammenfatning

Den forskningen som bedrives ved universiteter og høyskoler skal være en overbygning til grunnutdanningen innenfor fagene, og skal i tillegg være en ressurs for ulike praksisområder. For den pedagogiske forskningens del innebærer dette å være en ressurs for et svært omfattende praksisfelt og for samfunnets interesser og forvaltning av dette feltet. Det er derfor sentralt å bemerke at forskningen i pedagogikkfaget har en annen relasjon til grunnutdanningen enn andre samfunnsvitenskapelige fag. Dette slår inn i faget og gjenspeiles i disse analysene.

Målt i FoU-utgifter og antall personer i vitenskapelige/faglige stillinger var pedagogiske fag den nest største faggruppen innenfor samfunnsvitenskap i 2001, bare Andre og felles fag er større. Det er store forskjeller i sammensetning av personalet mellom universiteter og høyskoler, noe som kan tilskrives profesjonsutdanningene.

Finansiering av FoU-utgiftene innenfor pedagogikk skjer hovedsakelig over grunnbudsjettet. Offentlige kilder, herunder Norges forskningsråd og departementene, er den største eksterne finansieringskilden. De økonomiske forholdene viser flere likhetstrekk mellom pedagogikk og andre samfunnsvitenskapelige fag, uavhengig av institusjonstype. Dette har sammenheng med at de eksterne midlene for pedagogikk både i universiteter og høyskoler primært kommer fra offentlig sektor. Forskningsrådet er en sentral bidragsyter når det gjelder midler til forskning og effekten av programmene og evalueringsforskningen er den samme for de samfunnsvitenskapelige fagene og for universiteter og høyskoler.

Når det gjelder formalkompetanse, har pedagogikkfaget 60 prosent av det vitenskapelige/faglige personalet i sin utdanning innenfor egne fagområder. Dette stemmer overens med de øvrige samfunnsvitenskapelige fagene, men er en del lavere enn innenfor humaniora og naturvitenskapene, der tallene er henholdsvis 72 og 76 prosent med utdanning innenfor eget fagområde.

Pedagogiske fag har lavere andel personale med doktorgrad enn de øvrige faggruppene. Dette gjelder både totalt personale og når man kun teller med personale i førstestilling.

Andelen professorer i forhold til totalt vitenskapelig/faglig personale var betydelig lavere innenfor pedagogiske fag enn øvrige samfunnsfag i 2001, og andelen undervisningspersonale er mye høyere, noe som kan knyttes til profesjonsutdanningene. Holdes andelen undervisningspersonale utenfor, er det likevel en forholdsvis lav andel professorer i pedagogikk sammenlignet med andre samfunnsvitenskapelige fag.

Det er færre professor II per vitenskapelig/faglig ansatt innenfor pedagogikk enn for de øvrige samfunnsvitenskapelige faggruppene, også når man holder undervisningspersonalet utenfor.

Pedagogene er eldre enn øvrige samfunnsvitere, dette gjelder for alle stillingskategorier. Når det gjelder kjønnsfordelingen, er kvinneandelen høyere innenfor pedagogikk enn ved de øvrige faggruppene, i alle stillingsgrupper.

Andelen doktorgradsstipendiater er betydelig lavere innenfor pedagogikk enn i andre samfunnsvitenskapelige fag, sett i forhold til totalt personale. Holdes undervisningspersonalet utenfor, og man sammenligner antall personale i førstestilling i ulike fag, blir bildet mer nyansert.

Det er et lite antall forskere som står for mesteparten av den pedagogiske forskningen i Norge. Dette kan forklares med at en stor andel av de pedagogiske enhetene er profesjonsutdanninger, og det vitenskapelige personalets sammensetning preges av en stor andel undervisning.

Høy kvinneandel blant undervisningspersonalet er karakteristisk for personalet innenfor pedagogikk. Selv om kvinneandelen også blant personalet i førstestilling er litt høyere enn i andre samfunnsvitenskapelige fag, er andelen kvinner synkende jo høyere opp i stillingskategoriene man kommer.

Ser man den forholdsvis lave andelen stipendiater sammenlignet med andre samfunnsvitenskapelige fag, den høye gjennomsnittsalderen på det faglige personalet og det lave antallet doktorgrader i sammenheng, indikerer dette at det innenfor pedagogikk tegner til å bli et betydelig problem når det gjelder rekruttering til forskning i fremtiden.

Det er i denne sammenhengen interessant at flere kvinner enn menn blant det pedagogiske personalet har doktorgrad, at kvinner gjennomsnittlig er tre år eldre enn mennene når de disputerer, samt at halvparten av kvinner med doktorgrad i de evaluerte miljøene disputerte etter at de var blitt 50 år. Når en stor andel av alle pedagogene med doktorgrad befinner seg i de evaluerte miljøene, indikerer dette at man kunne forvente kvinner som er mer enn 50 år med høyeste kompetanse i alle de pedagogiske miljøene som evalueres. Imidlertid er det ut fra kapittel 3, tabell 3.1 åpenbart en ujevn fordeling mellom kjønnene mellom de evaluerte miljøene. Ubalansen mellom kjønnene i pedagogikk mellom ulike stillingsnivåer og mellom ulike miljøer kan bli et problem i fremtiden.

Analysene viser at selv når man skiller ut en del av de faktorene som er knyttet direkte til særtrekkene som følger profesjonsutdanningene, så som det høye antallet lektorer blant det vitenskapelige personalet, tilsier forholdene som er beskrevet over at det er noen tydelige særtrekk ved pedagogikk sammenlignet med andre samfunnsvitenskapelige fag.

5 Beskrivende vurdering av forskningsmiljøene

I dette kapitlet gis en beskrivende vurdering av hvert enkelt miljø som er med i evalueringen. Vurderingene av det enkelte miljøet er gjort på grunnlag av både kvalitative og kvantitative data om institusjonene og forskerne. Informasjonen er hentet inn gjennom lesning av publikasjonene, innsendte egenevalueringer og innsendt dokumentasjon fra miljøene, analyser av strukturelle forhold for norsk pedagogisk forskning, analyser av publiseringsmønstre, samt på grunnlag av miljøbesøkene. Til sammen gir dette data om miljøenes nære fortid og situasjonen i nåtid. Publikasjonene gir et bilde fra siste halvdel av 1990-tallet, miljøbesøkene gir et bilde av miljøene i 2003. Utvalget har få data til disposisjon om miljøenes fremtid. Den viktigste faktor for fremtidig pedagogisk forskning er rekrutteringen. Stipendiatene er ikke med i evalueringen, og vurderingene av fremtidige utfordringer preges av de begrensninger dette gir.

Som tidligere påpekt i kapittel 1, punkt 1.4, varierer bakgrunnsdokumentasjonen og egenevalueringene som miljøene har sendt inn svært mye i form og innhold, i refleksjonsnivå og informativ substans. Dessuten har de varierende avgrensninger av evaluerte institusjoner, miljøer etc., gjort det vanskelig å gjøre sammenligninger mellom miljøene. Som tidligere påpekt i kapittel 1, punkt 1.5, er verken senere års doktoravhandlinger eller stipendiater og doktorgradsstudenters pågående arbeider med i evalueringen, noe som gjør at man i komiteen ikke får dannet seg et bilde av miljøenes potensial for fremtiden. Dette får konsekvenser for fremstillingen av det enkelte miljøet her i dette kapitlet. Vurderingene her fokuserer på det som, ut fra datagrunnlaget, av komiteen vurderes å være karakteristisk for hvert enkelt miljø. Fellestrekkene ved miljøene vil bli omtalt i neste kapittel. Som påpekt i kapittel 2 er de bakenforliggende problemer for pedagogisk forskning knyttet til både faglig og institusjonell utvikling, og vurderingen av miljøene vil gjenspeile dette. Kapitlet bruker følgende mal:

- Fakta om miljøet
- Forskningstema
- Metode
- Publisering
- Forskning alene eller sammen med andre
- Forutsetninger for forskning
- Sammenfattende vurdering

Universitetene beskrives først, og rekkefølgen er valgt ut fra antall forskere i forskningsmiljøet og størrelsen på forskningsmiljøene. Der antallet er likt beskrives miljøene fra sør til nord i landet. Deretter beskrives høgskolene etter samme kriterium. Til slutt beskrives den private høgskolen som er med i evalueringen.

5.1 Pedagogikk i universitetssektoren

5.1.1 Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, PFI

Det er 33 forskere som inngår i evalueringen. Av disse er 21 professorer, 10 er førsteamanuenser og 2 er post. dok. stipendiater. Instituttet hadde 39 doktorgradsstudenter ved årsskiftet 2002, hvorav 22 er stipendiater ved instituttet, de øvrige har ekstern finansiering. Av de 33 forskerne er 12 kvinner og 21 menn. Det finns en betydelig aldersspredning innenfor instituttet og en god balanse mellom faste stillinger og rekrutteringsstillinger. Antall fullførte doktorgrader de siste fem år er 22.

Forskningstema

I egevalueringen oppgir PFI at årene før 2002 har vært turbulente, med et omfattende reorganiseringsarbeid både når det gjelder definering av tematiske områder, studieplaner og nye studietilbud samt forskerutdanningen. I forbindelse med opprettelsen av Det utdanningsvitenskapelige fakultet, og med innlemmelse av Institutt for spesialpedagogikk, ISP, og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, ILS, i fakultetet, har PFI i følge egevalueringen nedprioritert tilsvarende områder innenfor sin virksomhet.

I egevalueringen peker man på sitt nasjonale ansvar for hele pedagogikkdisiplinen, samtidig som man også ser betydningen av å utvikle forskningen innenfor nye strategiske områder. Et viktig steg i denne retningen ble tatt i 2001 da forskerinitierte faggrupper med vitenskapelig ansatte og stipendiater ble etablert. Disse gruppene skal ha ansvar for forsknings- og undervisningsspørsmål innenfor ulike fagområder. De skal også ha rådgivende funksjon i forhold til instituttledelse og styre.

Egevalueringen lister opp åtte ulike faggrupper: Barn, ungdom og kultur, Samfunnsrettet pedagogikk, Høyere utdanning, IKT og læring, Didaktikk, læreplanstudier og klasseromsproblematikk, Pedagogisk psykologisk rådgivning, Forskningsmetode og vitenskapsteori, Komparativ og internasjonal utdanningsvitenskap. Dette er temaorienterte, forskerinitierte grupper bestående av vitenskapelig ansatte og stipendiater. Ved miljøbesøket ble det utdypet at disse gruppene fungerer etter et prinsipp om interessefelleskap, og at gruppene har relevans i forhold til utdanningen som gies ved instituttet. Dette har vært et forsøk på å stimulere til tverrfaglige og tverrdisiplinære prosjekter ved instituttet.

I sin forskningsstruktur har instituttet i følge egevalueringen valgt både en disiplinorganisering og tema/problemorganisering, og ved utlysning av stillinger refereres til begge disse strukturer. På denne måten, mener man, får instituttet en sterkere tverrfaglig og problemorientert karakter. Noen av forskerne tilhører flere av disse grupperingene. Gjennom lesningen av publikasjonene har komiteen dannet seg følgende bilde av forskningen innenfor denne strukturen.

Pedagogisk psykologi er den største grupperingen av forskere ved PFI, og består av svært ulike forskere når det gjelder alder, forskningsfokus og faglig produksjon. I denne gruppen er det 10 forskere som til sammen gjør rede for 208 publikasjoner de siste 10 år. Det er i følge egenevalueringen 9 vitenskapelige stillinger og 2,5 stipendiater innenfor området, mens til sammen 7 doktorander er knyttet til området. Komiteen vil beskrive forskningen innenfor dette området som teoribasert grunnforskning med godt samspill mellom teori og empiri. Som helhet viser gruppen sikkerhet i valg og håndtering av både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder, og evne til å gjennomføre og rapportere omfattende forskningsprosjekt og evalueringer.

Gruppen Didaktikk omfatter 10 forskere født mellom 1936 og 1955, og gruppen har til sammen publisert 256 arbeider de siste ti år. Til didaktikkområdet er det knyttet 13 doktorgradskandidater. Den empiriske forskningen inkluderer klasseromsforskning, forskning om læreres profesjonelle kompetanse og teoriforankrede evalueringer av høyere utdanning, men også studier av mer uformelle pedagogiske miljøers betydning, for eksempel besteforeldre. I gruppen finner komiteen også sterke representanter for utvikling av rent analytiske perspektiv på didaktisk- filosofiske tilnærminger og spillet mellom den didaktiske praksis og utdanningspolitikken.

Videre er det disiplinorienterte grupper innenfor Pedagogisk historie, Pedagogisk filosofi, Pedagogisk sosiologi og Forskningsmetode. I disse grupper ligger styrken hovedsakelig i teoretiske og forskningspolitiske analyser av dannelsesbegrepet, av etikk og moral i oppdragelse, og av relasjonen teori- praksis og kultur – identitet. Fra disse gruppene har det kommet betydningsfulle bidrag til diskusjonen om pedagogikk som vitenskapelig disiplin.

I tillegg har instituttet i følge sin Strategiske plan 1996 – 2000 tre satsningsområder. Innenfor området Universitetspedagogikk/høyere utdanning behandles tema som studiekvalitet, undervisning, veiledning, men også studentkultur samt styring, ledelse og finansiering av høyere utdanning. I lesningen av publikasjonene finner komiteen en utvikling av et forskningsområde mot forskning om høyere utdanning generelt og profesjonsutdanningene spesielt.

Områdene Media og IKT og Arbeidslivspedagogikk har vist seg å være attraktivt for mange doktorsgradsstudenter. I tillegg til 8 doktorander finnes det innenfor begge de to områdene som delvis engasjerer samme forskere, også omfattende eksternt finansierte prosjekter.

De faglige publikasjonene fra området Komparativ, flerkulturell og internasjonal pedagogikk er en forskergruppe med en betydelig teoretisk og empirisk faglig produksjon og med omfattende kontakter i internasjonale nettverk. Dette gjelder spesielt innenfor områdene språkutvikling, undervisningsspråk i flerspråklige miljøer samt policy- og systemanalyser. Innenfor instituttet finnes i følge egenevalueringen forutsetninger for at

Barne- og ungdomsforskning skal bli et nytt satsningsområde. Dessuten finns to internasjonale masterutdanninger, hvorav den ene er delvis NORAD-finansiert.

Felles for mange av PFI-forskerne er at de formelt tilhører en av disse ovenstående gruppene, men i realiteten ofte samarbeider i større prosjekt som går utover disse grupperinger. Et eksempel på dette er at forskerne innenfor pedagogisk filosofi, med fokus på politisk danning, i kombinasjon med idéhistorisk forskning, har bidratt med mange verdifulle internasjonale publikasjoner. Prosjektet Klasserommets praksisformer etter Reform -97 er et nasjonalt utviklingsprosjekt som koordineres fra PFI og der flere forskere og doktorander har en aktiv rolle. Besteforeldre som ressurs i familiesosialisering er ett prosjekt som, i likhet med prosjektet Kjønnskonstruksjon og kjønnsidentitet i forvandling, involverer forskere fra ulike grupper innenfor instituttet.

Gjennom lesningen av publikasjonene finner komiteen at omfattende vurderinger, kartlegginger, oversikter over teorier, metoder og faglige delområder er gjennomført av forskere ved instituttet. For forskerne er sensitiviteten for pedagogisk nytteverdi i praktisk-pedagogisk sammenheng vel utviklet uten at dette går på bekostning av ambisjonen om vitenskapelig stringens. Det ser ut til å være en vel forankret oppfatning blant instituttets forskere at pedagogikkforskningen har en funksjon som kulturbærende kraft, og dette preger deres utvalg av faglige arbeider til evalueringen. Dette ser samtidig ut til å hemme interessen for å publisere internasjonalt.

Metode

I forskningen ved instituttet utnyttes et bredt spekter av samfunnsvitenskapelige og humanistiske forskningsmetoder. Empiriske studier med tradisjonelle kvantitative metoder og/eller ulike typer av kvalitative metoder er rikt representert. I tillegg er det forskning innenfor pedagogisk- historisk og -filosofisk tradisjon. Det er en hovedsakelig god balanse mellom valg av teori og valg av metoder, selv om dette overveiende ikke er gjort eksplisitt i de publikasjoner som komiteen har fått lese. En av instituttets åtte faggrupper har sin innretning mot forskningsmetoder og vitenskapsteori, noe som kan se ut til å bidra til å holde metodespørsmål aktuelle innenfor hele instituttet.

Publisering

Det er stor variasjon i publiseringsfrekvens blant forskerne ved PFI som inngår i evalueringen. Frekvensen varierer fra cirka 10 publiserte arbeider til nærmere 100 arbeider i løpet av den undersøkte tiårsperioden. Av instituttets samlede publikasjoner (598 verk) faller 36 prosent innenfor kategorien bok på forlag og kapittel i bok på forlag. En sammenligning mellom de ulike miljøenes produksjon som gis i kapittel 3, tabell 3.10 viser at forskerne ved PFI har skrevet drøyt 30 prosent av alle vitenskapelige artikler som er publisert av de utvalgte pedagogiske forskerne i evalueringen i perioden 1993 – 2002. Det er verd å merke seg at av den gjennomsnittlige publisering per forsker har forskerne ved PFI den høyeste andel av publikasjonene på skandinaviske språk (se kapittel 3, tabell 3.12). Publisering på engelsk og andre fremmedspråk ligger på et gjennomsnittlig nivå.

Forskning alene eller i grupper

Egenevalueringen fra PFI indikerer at av 61 prosjekter er det kun 10 som drives av kun en forsker, og 25 prosjekter drives i samarbeid med eksterne forskere. Publikasjonslistene viser imidlertid et annet bilde. Et mindre antall forskere inngår i samproduksjoner. Noen forskere ser ut til å være trofaste parhester, andre har nesten hele produksjonen alene.

Forutsetninger for forskning

Både interne og eksterne midler til forskning har økt de siste ti årene. Instituttet ser ut til å ha vært fremgangsrikt når det gjelder å få del av universitetets interne FoU-ressurser. Instituttet har også hatt fremgang når det gjelder konkurranseutsatte forskningsmidler og midler fra Forskningsrådet. Den eksterne finansieringen er særlig tydelig i områder som komparativ utdanningsvitenskap, IKT og læring, skoleforskning og høyere utdanning. NFR står for en økende del av de eksternt finansierte prosjektene, i 2002 utgjorde dette 55 prosent av den eksterne finansieringen.

Sammenfattende vurdering

Instituttets måte å organisere de vitenskapelige stillingene i en slags matrise på, kan føre til at instituttet framstår som splittet når det gjelder forskningsinnretning og tema. Den store spredning i valg av problemstillinger, stor spennvidde i teoretiske perspektiver og i valg av forskningsmetoder, og en ujevnhet i vitenskapelig kvalitet og publiseringsfrekvens bidrar til dette inntrykket. Komiteens vurdering styrkes av at de enkelte forskere i sine valg av de tre innsendte faglige arbeider i høy grad har tilstrebet å synliggjøre bredde og mangfoldighet, snarere enn vitenskapelig dybde og spisskompetanse.

Instituttets egnevaluering og miljøbesøket har imidlertid bidratt til å gi et mer nyansert bilde av det faglige miljøet, med dets tradisjoner og ulike faglige dimensjoner, og har tydeliggjort at instituttet har utviklet en bevissthet om sin egen styrke og svakhet. Når det gjelder rekruttering til de ulike forskningsområdene ved PFI, gir oversikten over stipendiater og doktorgradsstudenter et bilde av fremtiden for de ulike områdene. Området Didaktikk har det største antall stipendiater totalt, fulgt av Media og IKT og Pedagogisk psykologi. Den gode tilstrømningen av doktorgradsstipendiater er en styrke, selv om de er ujevnt fordelt på de ulike delområdene. Den gode tilgangen på eksterne midler gir også gode forutsetninger for å kunne gi doktorander meningsfulle avhandlingstema.

PFI har en forskningsledelse som i løpet av de seneste år har kartlagt og analysert forskningsvilkårene ved instituttet og vedtatt en rekke ulike tiltak. De interne strategiske satsningene ser ut til å ha vært framgangsrike. Innsikten om at den faglige produksjonen er ujevn ved instituttet både når det gjelder kvalitet og kvantitet, har ført til at instituttledelsen har introdusert et tøft kvalitetsarbeid med bruk av en del "harde" indikatorer og at de ulike forskergrupperingenes produksjon synliggjøres på en annen måte enn tidligere.

Ved PFI finnes en interessant blanding av tradisjonelle pedagogiske teoridannelser innenfor utviklingspsykologi, motivasjons- og læringsteorier, samt nyere teorier, framfor alt sosiokulturelle teorier mellom individ- og systemperspektiv, samt en blanding mellom historisk- filosofiske analyser og studier av aksjonsforskningskarakter. Det merkes en betydelig selvstendighet hos instituttets yngre forskere når det gjelder problemstillinger, teoriutvikling og metodevalg. Det finns en bred forskningsmetodisk kompetanse innenfor instituttet og en tydelig bevissthet i valget av teori og metode.

Forskningen ved instituttet utvikles i retning mot å se pedagogikk som en kultur- og samfunnsvitenskapelig orientert utdanningsvitenskap, samtidig med ivaretagelse av den ”klassiske” empiriske pedagogikkens kjennetegn. Det didaktiske perspektivet er videreutviklet både teoretisk og empirisk, og inkluderer i dag så vel empirisk klasseromsforskning som forskning om lærernes profesjonelle kompetanse innenfor en sosiokulturell referanseramme, og en teoriforankret evaluering med bruk av kritisk reproduksjonsteori. Didaktikkbegrepet er utvidet, og det har vært en nyorientering i valg av studieobjekt. Alle nivåer i utdanningssystemet utgjør objekt for forskningen.

Samtidig bør det også fremholdes at de mange former for inndeling i forskningsområder kan være et tegn på at det er vanskelig å få gjennomført en forutsetningsløs diskusjon om hva emnet pedagogikk skal stå for i dag, når spesialpedagogikk og fagdidaktikk er flyttet ut til andre institutter, et utdanningsfakultet er etablert og nye områder må løftes frem. Det kan være vanskelig for instituttet å våge å være radikal i profilering hvis man samtidig har ambisjon om å dekke hele bredden innenfor pedagogikk. Bredden synes i noen sammenhenger å være avhengig av enkeltindivider. Komiteens inntrykk er at instituttet har mange gode enkeltforskere, og at det kan identifiseres visse kraftsentra. Det finns imidlertid også et stort spenn i hvordan forskningen dokumenteres og videreføres. Det er med få unntak, ingen klare tilknytninger til den internasjonale forskningsfronten.

5.1.2 Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, ISP

Det inngår 27 forskere i evalueringen, hvorav 14 er kvinner og 13 er menn. Av disse er 10 professorer, 15 er førsteamanuenser, 1 er forsker og 1 er post.dok. Blant forskerne som er med i evalueringen er det en relativt høy gjennomsnittalder, med 52 prosent av forskerne mellom 50 - 59, og 37 prosent over 60 år. Det er 16 stipendiater hvorav 11 er kvinner, og instituttet har 16 fullførte doktorgrader de siste fem år, hvorav 13 er tildelt kvinner.

Forskningsområder

I følge egnevalueringen har det overordnet sett vært, og er fortsatt, instituttets mål å utvikle kunnskap knyttet til habilitering/rehabilitering samt utvikling av gode læringsbetingelser for funksjonshemmede i samfunnet. Videre har utvikling av klinisk spesialpedagogikk samt bruk av IKT som medium og redskap for elever med særlige behov, vært høyt prioriterte områder. Med klinisk spesialpedagogikk forstås utredning (inklusive tests og observasjoner), utvikling og implementering av tiltak samt rådgivning

og evaluering av tiltak. Bakgrunnen for dette er instituttets utdanning av fagfolk innenfor det spesialpedagogiske området, med særlig ansvar i forhold til små grupper av funksjonshemmede. Denne anvendte orienteringen har historisk sett ført til at instituttet er kjennetegnet av å ha vitenskapelige medarbeidere innenfor så mange handikap kategorier som mulig. Dette har ført til at instituttet i dag består av mange enkeltforskere innenfor de enkelte områder. Dette er for eksempel audiologi og audiologopedi, lese- og skrivespråklige vansker, matematikkvansker, utviklingshemming, utviklingsforstyrrelser, to- og flerkulturelle problemstillinger, tegnspråk, hørevansker, blinde, hjerneskader, motoriske vansker, etc. Instituttet har en internasjonal avdeling som retter seg mot studenter fra den 3. verden. Denne internasjonale virksomheten finansieres av instituttet, men med delfinansiering blant annet fra hjelpeorganisasjoner som NORAD, DANIDA m.fl.

Gjennom lesningen av publikasjonene har komiteen dannet seg et bilde av noen forskningstema som kan utskilles. Et tema er Inkludering og muligheten for å skape en skole for alle. Til dette kan også knyttes temaet Livskvalitet for ulike grupper med handikap. Disse tema er mange opptatt av, og blir også belyst i et historisk og idèhistorisk perspektiv. Andre forskningstema er: Forskning om blinde, døve eller utviklingshemmede og mulige spesifikke treningsprogram, Språkutvikling og lese- og skrivevansker, Bistandsarbeid og studier om spesialpedagogikk i utviklingsland. I tillegg er det spredte forskningsinnsatser på ulike tema.

Publikasjonene er i stor grad utviklings- og evalueringsarbeider. En institusjon av denne typen arbeider tett på praksisfeltet. Flere forskere har imidlertid lyktes i å velge forskningstema av stor relevans for samfunnet samtidig som de diskuterer spesialpedagogikkens stilling i en politisk sammenheng. Egevalueringen kommer inn på at forskningen i stor grad er spredt på enkeltforskere ut fra deres interesser. Dette har vært betraktet som en del av den kliniske profil ved instituttet. Dette ser også ut til å gjelde de nasjonale og internasjonale samarbeidsinstitusjonene, som ser ut til å være basert i individuelle kontakter den enkelte forsker har. Det er samtidig en tendens til gruppering om forskjellige vitenskapelige områder, for eksempel historiske perspektiver på flere handikap kategorier. Det er også fellesskap om inklusjonssynspunkter, vitenskapsteori/idèhistorie og livskvalitet.

Hovedinntrykket er allikevel at forskjellene dominerer over fellestrekkene. I egevalueringen sies det at en systematisk satsning for å etablere forskergrupper der studenter også inngår i gruppen er et viktig mål for instituttet. Dette ble utdypet under miljøbesøket.

Metode

Det er en betydelig overvekt av kvalitative metoder, herunder en vesentlig mengde historisk forskning. En del forskere arbeider med kvantitative opplegg og noen viser i sine arbeider at de på en fruktbar måte kan kombinere kvalitative og kvantitative metoder. Det

er også en vesentlig produksjon som kan karakteriseres som pedagogisk utviklingsarbeid. Det finnes imidlertid ikke så mye refleksjon over metodevalg i de ulike publikasjonene.

Publisering

Samlet ligner instituttets forskeres produksjon mønsteret for de øvrige universitetene i evalueringen. Av instituttets samlede publikasjoner (461 verk) faller 33 prosent innenfor kategorien bok på forlag og kapittel i bok på forlag. Artikler i vitenskapelige tidsskrifter utgjør 18 prosent av instituttets samlede produksjon (se kapittel 3, tabell 3.10). Det er tydelig at forskere med en kvantitativ metode og vel avgrensede forskningsspørsmål har størst internasjonal publisering. Blant forskerne er det stor variasjon i både publiseringsfrekvens og publikasjonsart. Noen få forskere mestrer et imponerende spekter av områder og forskningsmetode, en høy publikasjonsfrekvens og stor bredde av publikasjonstyper, herunder publikasjoner sammen med andre. Det er også et kjennetegn ved disse få forskerne at de har mange internasjonale kontakter og har samtidig ivaretatt administrative oppgaver. Andre forskere har en langt snevrere profil i det de fortrinnsvis forsker innenfor en snever ramme av emner og vitenskapsteoretiske perspektiver. Et antall forskere henvender seg til praksis og lærerutdanningsfeltet, men med en forholdsvis høy produktivitet. Det er også en gruppe forskere med lav produktivitet. Ambisjonen for flere forskere om å bidra til den nasjonale debatten om spesialpedagogikkens plass i skole og barnehage kan ha fått stor betydning for valg av publiseringsform.

Forskning alene eller sammen med andre

Instituttet har i egevalueringen påpekt at de har en individualistisk forskningstradisjon. Fra sin oppbygningsperiode har instituttet vært organisert i forhold til kompetanseoppbygging rundt de tradisjonelle handikap kategorier. Dette er forutsetninger som også rommer en del problemer, idet de enkelte områder ofte er bemannet med en enkelt forsker, og forskjellene mellom områdenes teorier og metoder kan forhindre et naturlig samarbeid mellom ulike forskere. Lesningen av de innsendte publikasjonslister peker i retning av en slik faglig isolasjon for mange forskeres vedkommende. Imidlertid har forskere ved instituttet nylig utgitt en antologi der man knytter teorier, metoder og forskningsresultater sammen, og dette bidrar til å presentere instituttet som en helhet på tross av bredden. Videre ga miljøbesøket et klart inntrykk av at det er ønsket om samarbeid innad i instituttet, og det er tegn til tversgående tematiseringer av forskningen, for eksempel når det gjelder det handikaphistoriske perspektiv og det inkluderende perspektiv.

Forutsetninger for forskning

De kompetansmessige forutsetninger for forskning er svært gode ved instituttet fordi en stor andel av forskerne har doktorgrad, og en betydelig andel har professorkompetanse. Videre er det en betydelig andel av forskerne som har en vesentlig andel vitenskapelig produksjon, og flere kan betegnes som fyrstårn i så vel norsk som nordisk spesialpedagogisk forskning.

Ut over grunnbevilgninger og inntekter i forbindelse med et stort antall studenter på enkelte studieområder, har instituttet en betydelig ekstern delfinansiering av forskningsprosjekter. Det bidrar også positivt til at instituttet har tilknyttet medarbeidere, studenter og prosjekter finansiert eksternt i forbindelse med NGO-prosjekter i land i sør.

Sammenfattende vurdering

ISP er en organisasjon med en lang faglig bakgrunn og tradisjon, som i høy grad er preget av særdeles dynamiske enkeltpersoners innsats så vel forskningsmessig som organisatorisk. En del av instituttets forskere har også et tett samarbeid med andre universiteter. Instituttets særpreg er at det inkluderer noen av de mest markante fyrtårn i nordisk spesialpedagogisk forskning, og det er også mange forskere som fremviser en lovende utvikling. Det vil være positivt for forskningen og rekrutteringen at man tilstreber at hver forskergruppe knytter til seg studenter på hovedfag samt doktorander.

Instituttet har svakheter når det gjelder fragmenteringen i mange forskningsområder knyttet til handikapkategorier, noe som kan peke tilbake til instituttets historiske røtter. Den kliniske orientering i spesialpedagogikken blir mer og mer en spisskompetanse i forhold til barn/unge/voksne med tyngre og sammensatte funksjonshemminger i en inkluderende skole, og medfølgende øket satsning på forebyggende og rådgivende tiltak. Denne utviklingen mot tverrfaglig arbeid med individer og grupper med ulike funksjonshemminger og konteksten de befinner seg i, fører til nye kunnskapsbehov og nye krav til forskningen, noe som det under miljøbesøket ble vist at instituttet har pågående forskning om. Konsekvensen av en relativt individuell forskning er imidlertid at hver og en har relativt få naturlige samarbeidspartnere ved instituttet. Dette kan være en svakhet sett i forhold til dagens forventninger til ny kunnskap om nye arbeidsformer i praksisfeltet og krav om dynamiske forskningsmiljøer, noe som også erkjennes på instituttet, og det er tydelige forsøk på å endre på dette. Instituttet har høy gjennomsnittsalder på forskerne, og en del av forskerne har svak forskningsaktivitet.

5.1.3 Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Pedagogisk institutt, PI

Det inngår 18 forskere i evalueringen, 7 kvinner og 11 menn. Av disse er 7 professorer, 9 er førsteamanuenser og 2 er forskere. Aldersgjennomsnittet er høyt, 11 prosent er mellom 39 og 49 år, 44 prosent er mellom 50 og 59 år, og 44 prosent er mellom 60 og 71 år. Det finnes per 2002 til sammen 42 doktorgradsstudenter tilknyttet instituttet. Av disse er 6 universitetsstipendiater ved instituttet. Det er 14 fullførte doktorgrader de siste fem år, hvorav 11 er tildelt kvinner.

Forskningsområder

I egevalueringen oppgir PI, at man gjennom hele etterkrigstiden har ivaretatt forskning innenfor fagets tre "klassiske" hovedområder: Pedagogisk psykologi, didaktikk og historisk pedagogikk, og at dette også preger instituttet i dag. I tillegg beskriver egevalueringen seks forskningsområder, noe som samsvarer med den oppdelingen komiteen har funnet gjennom lesningen av de tilsendte publikasjoner.

Av disse er de tre førstnevnte områdene nedenfor de mest etablerte. Forskningsområdet Didaktikk, skole- og klasseromsforskning dekkes av to professorer og har relativt stor ekstern finansiering. Det er relativt få doktorander tilknyttet området. Her forekommer både syntetiserende forsøk på å integrere ulike didaktiske perspektiver med læreboksproduksjon, og analyser av "situated learning," lærerbiografier, prosjektarbeid og IKT. Området har fokus på konstruktivisme og læringsmiljøets betydning, samt analyser av kjønnsforskjeller. Innenfor det didaktiske feltet forekommer også matematikdidaktisk forskning relatert til spesialpedagogiske problemstillinger. Det er samarbeid med forskere fra andre miljøer utenfor instituttet.

Pedagogisk psykologi er et forskningsområde som etter komiteens vurdering befinner seg nær det didaktiske feltet og omfatter to ulike perspektiver: det lærings- og utviklingspsykologiske og det sosialpsykologiske perspektivet. Et flertall av instituttets forskere er mer eller mindre relaterte til disse perspektivene, og noen av disse har videreutviklet området mot rådgivning og spesialpedagogikk. Begge de nevnte psykologiske retningene er internasjonalt orienterte. I den lærings- og utviklingspsykologiske forskningen studeres læringsstrategier, læring og kommunikasjon i organisasjoner. I tillegg gjennomføres longitudinelle studier av basisferdigheter. Dette området omfatter også historiske bidrag, og flere av de disputerte forskerne arbeider nå innenfor området spesialpedagogikk. I den sosialpsykologiske forskningen er det flere forskere og her er det en relativt omfattende internasjonal publisering og internasjonalt samarbeid. Det kan her skilles ut tre hovedområder: Selvoppfatning og motivasjon, Sosiale relasjoner og sosial kompetanse samt Læringsmiljø og tilrettelegging for læring. Det er nærhet mellom pedagogisk psykologi og didaktikk, uten at det er åpenbart samarbeid mellom disse.

Et stort forskningsområde ved instituttet er Norsk skolehistorie og analyser av norsk utdanningspolitikk. Denne forskningen har i høy grad blitt gjennomført i forskernetverk med andre norske forskere. Fokus har vært norsk utdanning, selv om det også har vært internasjonale kontakter. Forskningen kan karakteriseres som utdanningspolitisk idéhistorie med betoning på retorikkanalyse. Eksplisitte teoretiske referanser ser ut til å vokse frem de senere år. Forskningen har også delvis vært knyttet til et større prosjekt om nasjonsbygging. Det er i 2003 ansatt en forsker som skal videreføre feltet og som deltar i internasjonale nettverk.

De tre forskningsområdene over er innenfor det tradisjonelle og etablerte pedagogiske forskningsfelt. En del av denne forskningen ved instituttet kan etter komiteens vurdering sies å være relativt innflytelsesrik på noen områder, og internasjonalt velrenommert på andre områder.

De ytterligere forskningsfelt ved instituttet er følgende: Pedagogisk idehistorie og pedagogisk filosofi, et område hvor det vises kreativ forskning. Området Politisk

sosialisering og fredsfostring har sin bakgrunn i analyse av læremidler og er utdannings sosiologisk basert. Målet med forskningen er å bygge broer mellom fredsfostring og politisk sosialisering, og forskningen er sterkt internasjonalt relatert. Rådgivning og veiledning er et forsknings- og praksisfelt med nære relasjoner til det pedagogisk psykologiske og engasjerer to forskere med internasjonal tilknytning. Det er verd å notere utviklingen av en spesifikk metode, den såkalte Q-metoden.

Spesialpedagogikk er et forskningsområde som også har nære relasjoner til det pedagogisk psykologiske området, og består av tre forskere samt ytterligere noen med tilknytning til området. Dette området fokuserer på basisferdigheter og innbefatter forskning om den inkluderende skole. Mediepedagogikk og krise- og katastrofekommunikasjon er et forskningsfelt som er vokst frem på grunnlag av en nylig publisert avhandling. Voksenpedagogikk og arbeidslivspedagogikk kan muligens ses som et separat område men også dette er primært relatert til pedagogisk psykologi og med sosialpsykologisk fokus. Oppsummerende kan det hevdes at det pedagogisk psykologiske perspektivet, i litt ulike varianter, er dominerende samtidig som instituttet forsøker opprettholde hele bredden innenfor pedagogikken.

Metode

Metodologisk arbeider instituttets forskere dels med etablerte kvantitative metoder der man i følge informasjon ved miljøbesøket har visse problemer med å få nyrekruttering av forskere. Det arbeides også med ulike kvalitative metoder innenfor flere forskningsfelt, samt med historisk metode.

Publisering

Det er varierende publisering ved instituttet. Av instituttets samlede publikasjoner (243 verk) faller 27 prosent innenfor kategorien bok på forlag og kapittel i bok på forlag. Artikler i vitenskapelige tidsskrifter utgjør 33 prosent av instituttets samlede produksjon (se kapittel 3, tabell 3.10). Instituttet har en forholdsvis høy andel publikasjoner i vitenskapelige tidsskrifter sammenlignet med de øvrige miljøene i evalueringen, og et fåtall forskere er framtrædende som lærebokforfattere og publiserende i antologier etc. De fleste forskningsområdene er relatert til internasjonal forskning, og noen få er direkte internasjonalt orientert. Et eksempel på forskning som har fått stor betydning, endret den internasjonale forskningslitteraturen og gitt ny begrepsforståelse er teori om målorientering, en retning innenfor motivasjonsforskning som har fått stor innflytelse de siste 20 til 25 årene. To forskere ved Pedagogisk institutt har analysert begrepet målorientering og har bidratt til å endre forskningen på dette området. Et annet eksempel er området politisk sosialisering og fredsfostring.

Forskning alene eller i grupper

I følge egenevalueringen har man har over flere tiår valgt å ivareta bredden i forskningsprofilen i stedet for å foreta en hardhendt prioritering. Det forekommer samarbeid innen og mellom grupperingene, men det er på grunnlag av

bakgrunnsdokumentasjonen vanskelig å bedømme omfanget og betydningen av dette for instituttet. I egnevalueringen er det uttalt at instituttet ikke har noen interne kvalitetssikringssystemer og at det er få interne forskningsseminarer. Helhetsinntrykket er at en individuell forskningstradisjon er dominerende ved instituttet, noe som også miljøbesøket ga inntrykk av.

Forutsetninger for forskning

Tilgangen på eksterne forskningsmidler er i følge egnevalueringen god. Samtidig er det dårlig økonomi ved instituttet, noe som bl.a. har den konsekvens at ledige stillinger ikke lyses ut. Av eksterne midler er det først og fremst nasjonale forskningsmidler ved instituttet. I egnevalueringen påpekes det at man har god tilgang på doktorander, men at det er noen få vitenskapelig ansatte som veileder dem. Det er få stipendiater på de større forskningsprosjekter. Rekrutteringen til disse stillingene er tematisert i egnevalueringen fra miljøet, og det reflekteres over at det er en stor andel kvinner blant doktorgradsstudentene.

Sammenfattende vurdering

Pedagogisk institutt ved NTNU opplever at man som den nest største universitetsinstitusjon i pedagogikk i Norge, har krav på seg om å ivareta en vitenskapelig bredde og å ha sterke representanter på de etablerte pedagogiske felt som pedagogisk psykologi, didaktikk og norsk utdanningshistorie. Samtidig skal de produsere internasjonal forskning innenfor noen områder og oppfylle samfunnets forventninger både regionalt og lokalt. Dette er en nesten uoverkommelig oppgave for en såpass liten institusjon med relativt liten nyrekruttering.

Helhetsinntrykket av Pedagogisk Institutt ved NTNU er at instituttet, ved å prioritere innsatsen for å opprettholde bredden i pedagogikk som vitenskapsfelt, kan ha vansker med å nå dette målet samtidig som man skal utvikle spisskompetanse på noen prioriterte områder. I miljøet fins tendenser til originalitet, og et fåtall forskere er nasjonalt og internasjonalt kjente navn innenfor sine spesielle områder. Gjennomsnittsalderen er høy og den individuelt baserte forskningsmodellen ser ut til å være forankret i instituttets arbeidsform.

En kontinuerlig seminarvirksomhet som innebærer gjensidig kvalitetsvurdering er i egnevalueringen påpekt som et savn innenfor instituttet, og det er et inntrykk fra miljøbesøket at den store gruppen stipendiater og doktorgradsstudenter i begrenset grad er involvert i instituttets daglige arbeid som ressurs. Imidlertid tilsier det store antallet eksternt finansierte doktorgradsstudenter at miljøet bruker mange ressurser på kompetanseheving for ulike fagmiljøer i regionen. Den varierte forskningen og de mange ulike tilnæringsmåter burde kunne være utgangspunkt for en profilering av instituttet. Men dette kan også ses som et hinder for den interne dialogen. Den relativt sterkt individuelle forskningsmodellen utgjør også en begrensning.

5.1.4 Universitetet i Tromsø, Institutt for pedagogikk. IP

Det er 8 forskere som inngår i evalueringen. Av disse er 5 professorer og 3 er førsteamanuenser, 3 kvinner og 5 menn. Instituttet hadde 24 doktorgradsstudenter ved årsskiftet 2002, hvorav 1 er stipendiat ved instituttet, de øvrige har ekstern finansiering. Det store antallet doktorgradsstudenter ved instituttet innebærer at et omfattende forskningsarbeid i form av veiledning og doktorsgradsarbeid bedrives ved instituttet uten å at dette er blitt tilgjengelig for komiteen i dens vurderinger av miljøet.

Det er karakteristisk for Institutt for pedagogikk i Tromsø at de har en breddeorientering. I egenevalueringen fra instituttet fremheves det at noe av det særegne for Tromsø-miljøet er den utpreget tverrvitenskapelige orienteringen som omfatter filosofi, psykologi, antropologi, sosiologi og valg av forskningstematikk som er ansett som relevant for regionen. Det at Universitetet i Tromsø ble etablert for å skape noe nytt, kan ha bidratt til nedprioriteringen av de tradisjonelle pedagogiske forskningsområdene. De kulturelle problemstillingenes fremtredende plass er tydelig i analysen av publikasjonene. Denne innretningen kan også ha bidratt til at mange av studentene etter hovedfag velger bort skole og utdanning og går over i andre yrker. I 1999 ble spesialpedagogikk et nytt utdanningstilbud med spesielt søkelys på kulturelle ulikheter.

Forskningstema

Ut fra publikasjonene kan det skilles ut to større områder: Kulturpedagogisk og antropologisk orientert forskning og Forskning om skole og utdanningsreformer. Av de åtte forskerne som har sendt inn publikasjoner er det fire som har et tydelig felles kulturpedagogisk og antropologisk perspektiv. Denne forskningen er orientert mot spørsmål som anses å ha relevans for regionen. Dette er bl.a. urbefolkningens vilkår og tankemønstre, multikulturelle perspektiver på forholdet mellom sentralmakt og lokal forankring og relasjonen sentrum/periferi. Det forskes på både individers og skolens måte å håndtere forholdet mellom den moderne livsstil og den lokale forankringen, og forskere på dette området har prosjektsamarbeid med forskere på Høgskolen i Volda.

Instituttet har forskning om pedagogisk/filosofiske spørsmål som knyttes til det kulturpedagogiske. Denne forskningen retter søkelyset på filosofering med barn og barns rettigheter, og på dannelsesbegrepets filosofiske grunnlag. Noen forskere har en mer samfunnsfaglig forskningsprofil, for eksempel utdanningsreformer, evalueringsspørsmål, og andre tema som gjenspeiler en ambisjon om å kombinere makro- og mikroanalyser. Det fins også en individorientert forskning om motivasjon og selvoppfatning. Utvalget mener at instituttet i større grad enn man hittil har gjort, via nettverk og samarbeid med andre institusjoner, kan hevde sine spesifikke områder fordi disse er interessante og har stor relevans i diskusjonen om globalisering og postkolonialisme.

Metode

Kvalitative metoder er det dominerende, med en tydelig forankring i humanistisk og samfunnsvitenskapelig tradisjon. Det finnes en uttrykt vilje til å diskutere metodiske

spørsmål i relasjon til vitenskapelig forankring og en vilje til å knytte de enkelte empiriske undersøkelser til metateoretiske resonnement. Et unntak fra den kvalitative metodebruken finnes i den kognitivt/psykologisk orienterte forskningen om motivasjon som gjør bruk av kvantitative metoder.

Publisering

Av instituttets samlede publikasjoner (75 verk) faller 28 prosent innenfor kategorien bok på forlag og kapittel i bok på forlag. Artikler i vitenskapelige tidsskrifter utgjør 27 prosent av instituttets samlede produksjon (se kapittel 3, tabell 3.10). En forholdsvis stor andel av forskningen er publisert som bøker eller kapitler i bøker, noe som er en tradisjon innenfor humanistisk og til en viss grad samfunnsvitenskapelig forskning. Med tanke på at flere av spørsmålene som blir behandlet i forskningen er interessante og ikke kun angår norske forhold, er det synd at dette ikke er publisert internasjonalt. Resonnementene fortjener en videre spredning utenfor det norske forskersamefunnet. Et interessant eksempel på dette er et samarbeidsprosjekt med Høgskolen i Volda, som problematiserer relasjonen sentrum/periferi og gir et noe annet bilde av moderne ungdom enn det som gis i den dominerende ungdomsforskningen.

Forskning alene eller i grupper

Det vanligste er at forskerne i miljøet arbeider enkeltvis, selv om forskerne gjerne også inngår i nasjonale eller internasjonale nettverk. Det finnes ingen stort opplagte prosjekter med flere medarbeidende forskere innenfor instituttet. Publikasjonene er også med få unntak skrevet av enkeltforskere, men det forekommer også samarbeid med forskere på andre institusjoner.

Forutsetninger for forskning

Kompetansemessig har instituttet gode forutsetninger for forskning, med fem professorer. De økonomiske forutsetninger beskrives i egevalueringen som stramme, og et problem er at man ikke har hatt økonomi til å bekoste personalets deltagelse i internasjonale konferanser, noe som har sammenheng med at det er en relativt stor merkostnad i å være lokalisert så langt nord. I denne sammenhengen tar man også opp at instituttet kanskje ikke har tatt stilling til betydningen av internasjonalt engasjement. Dette kan også forklare at man ikke har lagt vekt på å publisere internasjonalt.

I egevalueringen sies det også at forskningsandelen av hel stilling blir begrenset av veiledning og andre institusjonelle oppgaver. Her kan man peke på det store antallet eksterne doktorgradstudenter som en viktig faktor. Det regionale ansvaret for å gi kompetanse innenfor faget kan i følge egevalueringen virke utarmende. Man peker også på betydningen av å kunne søke Forskningsrådet om midler til forskning. Instituttet mener at det har vært vanskelig å hevde seg mot de andre pedagogiske institusjonene på grunn av den spesialiseringen som den regionale orienteringen man har ved Universitetet i Tromsø utgjør. Instituttet mener at Forskningsrådet av den grunn i større grad bør tildele midler til institusjonene som så deler ut midler lokalt.

De organisatoriske forutsetninger for forskning er preget av at det er et lite personale med sterkt utviklet identitet i forhold til det regionale ansvaret, og med mange doktorgradsstudenter fra regionen. Middelalderen ved instituttet er høyt. For professorene er det 60 år og for de andre drøyt 53 år. I egenevalueringen oppgis det at veiledning av hovedfags og doktorgradsstudenter tar mye tid. Oversikten over veiledning av dr.polit.studentene viser at det er stor forskjell i arbeidsbyrde. Mens en professor har veiledet tolv doktorgradsstudenter, har andre veiledet fire, noen kun en og andre igjen har ikke veiledet noen. Dette forklares delvis med at bredden i studentenes forskningstema er stor. Komiteen mener at mer tematisk sammenhengende prosjekter kunne lette veiledningsbyrden og fungere slik at forskningen de vitenskapelig ansatte bedriver ikke behøver å stå i motsetning til doktorgradsveiledningen. I forbindelse med miljøbesøket orienterte instituttet om at de i 2003 har arbeidet med utarbeidelsen av et strategidokument som blant annet tar opp en slik tematisk organisering av veiledning, noe som skal kunne føre til en jevnere fordeling av veiledningsoppgavene mellom de ansatte.

Sammenfattende vurdering

Den spesialiseringen man har valgt, nemlig å arbeide med kulturspørsmål og å skape et alternativ til det de andre pedagogiske miljøene arbeider med, innebærer både en svakhet og styrke for instituttet. Svakheten består i at man risikerer å bli marginalisert i forhold til andre pedagogiske miljøer og dermed har vanskeligere for å konkurrere om forskningsmidler som gis til andre miljøer og nettverk av forskere i landet. Samtidig kan den spesielle kompetansen man bygger opp være en styrke hvis man klarer å utvikle samarbeidsprosjekter av mer tverrvitenskapelig karakter. For eksempel kan forskningen om skolen som nasjonsbygger og forskningen om ungdomsspørsmål samt om urbefolkningens vilkår knyttes til mer overgripende problemstillinger om integrasjonspolitik og om relasjonen sentrum/periferi. Dette er viktige bidrag til den pedagogiske forskningen om migrasjon, diskriminering og kulturelt mangfold, og det teoretiske rammeverket som er brukt utvider det snevert pedagogiske. Disse perspektiver kan være interessante bidrag i den internasjonale forskningsverden. Forskerne inngår i internasjonale nettverk og dette skulle kunne resultere i øket internasjonal publisering.

Det er et inntrykk at instituttet har en sterk identitet knyttet til ønsket om å fremheve sitt særegne ståsted og sine perspektiver, men at man ikke har utviklet tilsvarende kollektiv identitet rundt det man faktisk gjør, og rundt at man allerede utgjør et faglig miljø som bidrar med et interessant alternativt perspektiv på pedagogisk forskning. Gjennom en satsning på samarbeid innenfor instituttet og fremheving av den tverrvitenskapelige karakteren som forskningen har, kan man bedre hevde seg ved tildeling av forskningsmidler. I denne sammenhengen er en økning av den internasjonale publiseringen viktig, ikke minst med tanke på at de problemstillinger man arbeider med har stor relevans også utenfor de nordiske samfunn. Forskningsledelsen ved instituttet virker å være svakt utviklet, noe som svekker utviklingen av en kollektiv identitet og en levende seminarkultur. Dette i sin tur gjør det vanskeligere å hevde seg ved tildeling av

forskningsmidler som er knyttet til at man kan henwise til et sterkt forskningsmiljø med stipendiater etc. som støtte for sitt prosjekt.

5.2 Pedagogikk i høgskolesektoren

De fem miljøene som utgjør denne gruppen er, som påpekt i kapittel 2, svært forskjellige både når det gjelder historiske forutsetninger og dagens organisering. I denne fremstillingen er det valgt rekkefølge ut fra miljøenes størrelse og lokalisering fra sør til nord i landet.

5.2.1 Høgskolen i Stavanger, Avdeling for lærerutdanning, LU, Senter for leseforskning, SLF, og Senter for adferdsforskning, SAF

Det inngår 17 forskere i evalueringen, og disse inngår igjen i tre forsknings- og undervisningsmiljøer. Disse er Avdeling for lærerutdannelse, ALU, Senter for adferdsforskning, SAF, og Senter for leseforskning, SLF. Av de 17 forskerne er det 7 professorer og 10 førsteamanuenser, 9 er kvinner og 8 er menn. Høgskolen har 7 doktorgradstipender, fire på SLF, og tre ved SAF, 5 av disse er kvinner.

Forskningsområder

Forskningsområdene ved ALU er allmenlærerutdannelse, førskolelærerutdannelse og spesialpedagogikk. Forskningen i førskole- og allmenlærerutdanningen er knyttet til filosofiske, organisasjonsmessige og relasjonelle perspektiv på virksomheten i skole og barnehage. I allmenlærerutdanningen forskes det på forholdet mellom lærerutdanning og profesjonell yrkesutøvelse. I førskolelærerutdanningen gjennomføres en studie av foreldreskap sett i et kjønns- og arenaperspektiv (hjem, barnehage, arbeidsplass). Det forskes på pedagogisk filosofi, og i flere av forskningsprosjektene settes tematikken inn i et komparativt perspektiv.

I tillegg er det planer om forskning i lærerutdannelse og lærerprofesjonene samt foreldrerollen/samarbeid og arbeidslivspedagogikk. I egnevalueringen påpekes at det er snakk om et nytt forskningsmiljø og nye samarbeidsformer som er under etablering. ALU har nå fått tilknyttet 2 professor II stillinger, og har fått godkjent tildeling av doktorgrad i spesialpedagogikk. Denne doktorgradsutdanningen skal gies i samarbeid med SAF og SLF.

Ved Senter for leseforskning er forskningen i Lese- og skrivevansker preget av å være sterkt tverrfaglig. Det inngår kompetanse fra pedagogikk, spesialpedagogikk, psykologi, nevropsykologi og lingvistikk. Det arbeides primært kvantitativt, ofte med kvasiekperimentelt design, men det inngår også kvalitative design. Det nyttes store, representative utvalg, i noen tilfeller ut fra populasjonsbaserte data. Det er en sterk og internasjonalt basert forskning, og man har lyktes i å trekke til seg internasjonal kompetanse, dels å samarbeide med internasjonale miljøer. I tillegg satses det på publisering i internasjonale tidsskrifter med review.

Ved Senter for adferdsforskning, SAF, arbeider med forskning vedrørende sosiale og emosjonelle vansker og allmenne adferdsproblemer, med mobbing som sentralt tema. Også ved SAF anvendes en relativt tverrfaglig innsats med elementer fra psykologi, pedagogikk og sosiologi. Forskningen ved Senter for adferdsforskning skal gjennom nettverk bidra til forskningsbasert kunnskap og kompetanse og bidra til å gjøre kunnskapen tilgjengelig for brukere i Norge. Det er også her snakk om sterk og internasjonalt basert forskning, og man har i likhet med SLF lyktes i å etablere samarbeid med sterke internasjonale miljøer. Man satser også på internasjonal publisering i anerkjente tidsskrifter med peer-review-ordning. Det er snakk om forskning på høyt nivå, og to forskere har fått pris for deres forskning om aggresjon og mobbing.

I egevalueringene fremhever både SLF og SAF at man har satset sterkt på teamwork, og man har satset på eksterne midler. Begge disse satsningene har i følge egevalueringene gitt gode resultater. Det er en stor overvekt av kvantitative metoder, noe som nevnes som en svakhet, og man har ennå ikke kommet særlig langt i forsøkene på å integrere mer kvalitative metoder i forskningen. Miljøbesøket viste at forskerne ved ALU har liten kontakt med forskerne ved sentrene. Selv om noen få har delt stilling og derfor har tilhørighet begge steder, har det blitt liten synergieffekt. En grunn til dette, som ble påpekt i miljøbesøket, var at etableringen av sentrene var et tiltak for å bidra til å styrke forskningen. Dette har imidlertid ført til en utvikling av to parallelle kulturer: for forskning i sentrene, og for undervisning ved ALU. Dette er blitt forsterket av at sentrene har ansvaret for undervisning på hovedfag/masternivå og det kan forsterkes av at disse nå også har ansvaret for undervisning på doktorgradsnivå. I miljøbesøket ble det informert om at man forbindelse med arbeidet med universitetssøknaden har utviklet en ny organisasjonsmodell som vurderes som en positiv endring for det pedagogiske miljøet ved HiS når det gjelder forholdet mellom undervisning og forskning.

Forskning alene eller i grupper

Det er som nevnt en del av sentrenes profil at man arbeider i grupper og arbeider tverrfaglig. Det er derfor også en høy forekomst av samarbeid internt og med internasjonale forskningsmiljøer, for eksempel universiteter.

Metode

Ved ALU anvendes som i de fleste andre norske pedagogiske miljøer primært en kvalitativ metodikk. Ved SLF arbeides primært kvantitativt, ofte med kvasiekperimentelt design, men det inngår også kvalitative design. Det nyttes store representative utvalg, i noen tilfeller ut fra populasjonsbaserte data. Det er en sterk og internasjonalt basert forskning, og man har lyktes i å trekke til seg internasjonal kompetanse, og å få til samarbeid med internasjonale miljøer. SAF har også en sterkt kvantitativ profil, noe som i egevalueringen nevnes som en svakhet, og man er klar over at man ennå ikke har kommet særlig langt i forsøkene på å integrere mer kvalitative metoder i forskningen.

Publisering

Publiseringfrekvensen for forskerne på HiS ligner mønsteret for universitetene, men ligger over mønsteret i høgskolene. Av miljøets samlede publikasjoner (209 verk) faller 16 prosent innenfor kategorien bok på forlag og kapittel i bok på forlag. Artikler i vitenskapelige tidsskrifter utgjør 45 prosent av instituttets samlede produksjon (se kapittel 3, tabell 3.10). Den høye andelen vitenskapelige artikler må imidlertid knyttes til at dette på HiS gjelder de som har stillinger som forskere. De fremmedspråklige publikasjonene ligger noe over gjennomsnittet for samtlige institusjoner. Blant forskerne ved ALU er det stor variasjon i både publiseringfrekvens og publikasjonsart. Dette gjenspeiler både ulikheter i forskningsområder det forskes på og forskjeller i undervisningsomfanget. Begge senterne forsker innenfor en kvantitativ metodetradisjon som egner seg godt for publisering i internasjonale tidsskrifter.

Forutsetninger for forskning

De kompetansemessige forutsetningene er vesentlig forskjellig på de tre avdelingene i evalueringen. Av det vitenskapelige personalet på ALU inngår kun 3 forskere, ut av et pedagogisk personale på 25 i evalueringen, mens SLF og SAF har 14 forskere med i evalueringen. Gjennomsnittsalderen blant forskerne er relativt lav. Det er et betydelig antall hovedfagsstudenter i spesialpedagogikk. De er dermed knyttet til ALU, men får en vesentlig andel av undervisningen fra medarbeidere tilknyttet SLF og SAF.

De økonomiske forutsetningene er svært forskjellige i de tre enhetene når det gjelder forskning. ALU lever i høy grad av bevilgninger knyttet til studentproduksjonen, mens SLF og SAF i stor grad finansieres av eksterne midler. Dette gir stor skjevhet i forutsetningene for forskning, og gjenspeiles blant annet i den tiden de enkelte medarbeidere har til rådighet for å drive med forskning.

Organisatorisk og strukturelt er de tre evaluerte enheter svært forskjellige. Dette har man ved høgskolen prøvd å løse ved en kompetansemessig oppgradering av ALU gjennom 2 professor II stillinger. Det er imidlertid ut fra opplysningene fra miljøbesøket uklart i hvilken grad den forskningen disse professorene initierer kommer ALU til gode. Det er også visse tegn på at det vitenskapelige personale ved ALU som i løpet av de siste årene har fått forskerkompetanse føler at deres kompetanse ikke blir utnyttet godt nok i miljøet. Det mangler dermed en helhet over den pedagogiske forskningen ved HiS. I miljøbesøket ble dette også påpekt fra miljøets side, og det ble opplyst at man håpet at den planlagte endring i organiseringen av disse miljøene skulle bidra til å knytte disse tre enhetene tettere sammen.

HiS har de seneste årene arbeidet med å forberede en søknad om å bli universitet. De siste fem årene har vært preget av tilførsel av ressurser, blant annet har man, i forbindelse med universitetssøknaden etablert et universitetsfond som har tildelt interne midler til forskning. Det er også arbeidet for å få tildelt doktorgrad i spesialpedagogikk, noe man har

lyktes med. Man har også arbeidet for å utvikle tilstrekkelig veiledningskapasitet for dette tilbudet.

Sammenfattende vurdering

Det er klare tegn på at HiS utgjør en dynamisk organisasjon med høy grad av entreprenørskap. Det er, først og fremst ved SLF og SAF, skapt sterke miljøer preget av et godt samarbeid innad og i forhold til andre universiteter i Norden og internasjonalt, og også et relativt stort antall forskere som er internasjonalt kjente. Enhetene ser også ut til å ha flere unge forskere som synes å være på vei. Den relativt lave undervisningsandelen for miljøene SLF og SAF kan både betraktes som en fordel i form av mer konsentrasjon om forskning, men også som en ulempe i og med at det blir mindre kontakt mellom forskningen og grunnutdannelsen ved ALU. Mindre synlighet av forskningen i undervisningen på grunnutdannelsen kan være et hinder for nyrekruttering til forskning. Ved ALU er det lite tid til forskning og mye tid som går til undervisning. Dette skaper god kontakt med praksisfeltet og dermed god innsikt i aktuelle problemstillinger, men mindre forskningstid gir mindre muligheter for en forskningstilknyttet undervisning.

Det er en klar ulempe at de to sterke forskningsmiljøene ved SLF og SAF er relativt geografisk isolerte fra andre pedagogiske miljøer i Norge. Det er også en erkjent svakhet at den kvalitative forskningen er relativt beskjeden. En fortsatt svak kobling til utdannelsene kan betraktes som en trussel for fremtiden, fordi avhengigheten av eksterne midler dermed fortsetter å være forholdsvis stor. Det at man nå har planlagt en tettere kobling mellom utdanning og forskning gjenspeiler god innsikt om manglene i den helhetlige strategien som har fått prege den pedagogiske forskningen ved HiS.

5.2.3 Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, HiO/LU

Det er 13 forskere som omfattes av denne evalueringen, blant disse er 10 kvinner og 3 menn. Dette utgjør ca. 1/5 av det vitenskapelige/faglige personalet i pedagogikk ved avdelingen. Av de inkluderte forskerne er 4 professorer, 8 er førstemanuenser og 1 er dosent ved utgangen av 2002. Innen de nærmeste årene aktualiseres et relativt omfattende behov for nyrekruttering av forskere.

Forskningsområder

Hovedinntrykket er at forskningen ved LU har en relativt stor bredde. Samtidig gir publikasjonene et fragmentert inntrykk. En stor del av de innsendte arbeidene inneholder flere deltema. Imidlertid er det mulig å skimte konturene av fire tema som inkluderer de fleste bidragene.

Det mest synlige og hyppigste innslaget i publikasjonene er på en eller annen måte knyttet til førskole, barnehage og begynneropplæring/skolestart. I egnevalueringen fremheves forskningen på Barnehager/barnehagepedagogikk. Denne forskningen er historisk, idèhistorisk og komparativ eller fokuserer på samspillet mellom barna og mellom barna og de voksne. Temaet fremstår som et profileringsområde og knyttet til hovedfaget i

barnehagepedagogikk, til finansiering av en rekrutteringsstipendiat i barnehagepedagogikk og gjennom at høgskolen inngår i forskernettverket "Reconceptualizing Early Childhood".

Av publikasjonene omhandler ca. 1/4 på en eller annen måte allmenn- eller førskolelærerutdanning. Forskningstema er kvalifisering av den profesjonelle læreren, pedagogikkens plass i lærerutdanningen og funksjonen som kunnskaps- og forskningsfelt, og relasjonen mellom allmenn- og fagdidaktikk i lærerutdanningen. Disse tema behandles både historisk og ut fra dagsaktuelle perspektiver. Andre tema er kunnskapsutvikling hos lærerstudenter, endring i lærerutdanningens kultur, samt veiledning. I egenevalueringen fremheves forskningen på læreres yrkeskompetanse som en betydningsfull del av temaet.

Noen av bidragene berører på ulike måter Generelle læreplanteoretiske spørsmål, fagdidaktiske spørsmål som for eksempel språkdidaktikk, helseundervisning, samt skriveundervisning. Læreplanreformen for grunnskolen, forkortet til L-97, og konsekvensene for skolens arbeid og for kvaliteten, behandles som hovedtema i noen bidrag og som sidetema i andre. Læreplansforskningen knyttet til utdanningspolitiske intensjoner utgjør en form for evalueringsforskning. Helseundervisning som tema behandles innenfor et komparativt tredjeverden-prosjekt. I egenevalueringen har dette temaet fått liten plass.

Omtrent 1/4 av publikasjonene kan knyttes til temaet Skole- og klasseromsforskning, selv om det er mer sprik i bidragene her enn i de andre kategoriene. I denne kategorien er også tatt med utdanning i det flerkulturelle samfunn, for eksempel minoritetslever i skolen og deres behov for spesialundervisning. I temaet inkluderes spørsmål om marginalisering på grunn av kjønn, og sosial bakgrunn, ulike spørsmål angående læringsmiljøet i skolen og i arbeidslivet, samt om overgangen fra barnehage til skole.

Disse fire tema er analytiske konstruksjoner som utvalget har valgt å kategorisere publikasjonene innenfor, i et forsøk på å strukturere og forstå en omfattende og vanskelig overskuelig forskning.

Metode

I høgskolens egenevaluering er forskningsmetodiske perspektiver kun beskrevet i allmenne ordelag. Et annet påfallende trekk er at majoriteten av de innsendte publikasjonene savner eksplisitte diskusjoner rundt metodiske spørsmål. Metoden viser seg så å si implisitt i valget av perspektiv og i måten å gjennomføre studien på. Flesteparten av de publikasjonene hvor metode er behandlet eksplisitt, er kvalitative studier. I flere av disse forekommer metodetriangulering. Hermeneutisk pregede analyser forekommer relativt ofte. I noen studier, for eksempel i forbindelse med L-97, er det kvantitative data i kombinasjon med kvalitative. Vår tolkning av disse er at de i hovedsak er kvalitative. Det kvantitative innslaget handler primært om å ringe inn og strukturere de foreteelser som analyseres og tolkes.

Publisering

Av avdelingens samlede publikasjoner (126 verk) faller 21 prosent innenfor kategorien bok på forlag og kapittel i bok på forlag. Artikler i vitenskapelige tidsskrifter utgjør 29 prosent av avdelingens samlede produksjon (se kapittel 3, tabell 3.10). Av de innleverte publikasjonene er ca. 1/4 publisert på kommersielle forlag. En del artikler og monografier utgjør i tematikk, originalitet i problemstilling, perspektiver og metoder substansielle bidrag til den pedagogiske forskningen. Andre arbeider fremstår som svært norsk og med begrenset betydning utenfor den nasjonale konteksten. Dette indikerer at høgskolen er lite synlig utenfor Norden, selv om egenevalueringen tillegger forskningen ved avdelingen en sterk internasjonal betydning.

Flere av de mange publikasjonene hvor metodespørsmålene er implisitte, kan betraktes som policymessige debattinnlegg om aktuelle utdanningsspørsmål eller i tilknytning til L-97. Andre publikasjoner igjen er lærebøker eller håndbøker som har som fellestrekk at de generelt mangler et stringent definert begrepsapparat og en teoretisk begrunnet argumentasjon som grunnlag for de avgrensinger og valg som er gjort. Bidragene formidler i stedet konstaterende kunnskap og har i blant normative innslag. Disse bidragene kan beskrives som sammenfattende og forenkler fremstillinger som savner en eksplisitt metodetildisusjon. De kan sies å bygge på profesjonell erfaring forsterket med innslag av litteratur.

Forskning alene eller i gruppe

Publikasjonsanalysen viser at majoriteten av bidragene publiseres av enkeltforskere. Selv om flere forskere har publisert innenfor samme temaområde, er inntrykket at samarbeidet mellom forskerne innenfor høgskolen samt mellom høgskolen og andre høgskoler og universiteter er sterkt begrenset. Det dominerende bildet er at forskerne sitter ensomme og skriver sine artikler, rapporter, lærebøker, håndbøker og deltar i den samfunnsmessige debatten. Dette bildet må kompletteres av egenevalueringen der man gir uttrykk for å ha ambisjoner om å skape et mer samarbeidsorientert forskningsmiljø.

Forutsetninger for forskning

Den vitenskapelige kompetansen blant de forskerne som er med i denne evalueringen er relativt høy. Majoriteten av disse forskerne har doktorgrad, dvs. 8 av 13, og 4 av disse er professorer. Professorene har 45 prosent av sin stilling til forskning og førsteamanuensene har 35 prosent til forskning. I egenevalueringen fremholdes at den vitenskapelige kompetansen har økt blant de ansatte de senere årene, og at dette forventes å gi bedre uttelling i konkurransen om eksterne forskningsmidler.

De økonomiske forutsetninger for forskningen er i følge egenevalueringen begrenset av problemer med å få ekstern finansiering til forskning. Sammenlagt hadde LU drøyt 2 mill. kroner fra eksterne finansieringskilder til forskning i 2002. Fire personer innen pedagogikkseksjonene har i løpet av de siste fem årene avlagt doktorgrad med finansiering

fra Høgskolen i Oslo. I tillegg har noen doktorander fått stipend fra NFR, UiO og UFD. To forskere har prosjektfinansiering fra NFR.

Avdelingen har to stillinger til FoU-rådgivning, administrasjon og veiledning. Organisatorisk har FoU-ledelsen i avdelingen i en periode i løpet av de siste fem årene vært ivaretatt av et utvalg under avdelingsstyret, men dette utvalget var i følge opplysninger ved miljøbesøket nedlagt. Nå ledes FoU-aktiviteten gjennom en FoU-rådgiver med administrativ stillingsdefinisjon, samt at FoU utgjør en av flere oppgaver for lederteamet tilknyttet henholdsvis allmenn- og førskolelærerutdanningen. Ut over dette ledes FoU ved avdelingen av FoU-direktør og et FoU-utvalg i sentraladministrasjonen ved Høgskolen i Oslo.

I følge egenevalueringen arbeider man ved Senter for profesjonsstudier ved høgskolen i Oslo for å få et doktorgradsprogram i profesjonsstudier. Det arbeides også med å få til et samarbeid mellom mastergradutdanningene ved høgskolen. Det var et inntrykk ved miljøbesøkene at forutsetningene for forskning i stor grad var påvirket av det daglige undervisningsarbeidet i avdelingen og av uklar forskningsledelse.

Sammenfattende vurdering

Sammenfatningsvis vil komiteen framheve at den akademiske kompetanse blant forskerne i evalueringen er relativt høy og mangesidig når det gjelder tematikk og teoretiske perspektiv. Evalueringen viser at det er evne til å knytte forskning til aktuelle tema i samfunnet. Ut fra egenevalueringen har LU en progressiv og dynamisk fremtidsstrategi med fokus på tiltak for å forbedre forutsetningene for FoU. Samtidig bemerker komiteen at samarbeidet mellom forskere innenfor institusjonen og med forskere på andre universiteter og høyskoler er begrenset, det samme er deltagelse i mer omfattende og internasjonale forskningsprosjekter. En relativt stor andel av publikasjonene er utgitt utenfor vitenskapelig etablerte fora. Selv om forskningsorienteringen er bred, gir høyskolen inntrykk av et splittet og individuelt interessestyrt forskningsmiljø. For å kunne utnytte den vitenskapelige kompetansen ved institusjonen så effektivt som mulig bør FoU-veiledning i personalet kombineres med forelesninger og seminarer.

5.2.2 Høgskolen i Volda, HiVo

Det er 8 personer i forskerstilling som er med i denne evalueringen, alle har doktorgrad. Av disse er 2 kvinner og 6 menn, 5 knyttet til lærerutdanningen hvorav 1 er professor og 4 er førsteamanuenser. Det er 1 førsteamanuensis knyttet til humanistiske fag, 1 professor og 1 førsteamanuensis er knyttet til samfunnsfag. De to professorene er menn og blant førsteamanuensene er det to kvinner. Alle forskerne er i aldersgruppen 50-59 år.

Forskningsområder

I egenevalueringen løftes det frem tre områder for den pedagogiske forskningen. Et område er Evaluering Reform 94 som har foregått i samarbeid med flere andre institusjoner i landet, et annet er Utdanning og nasjonsbygging som også er et

samarbeidsprosjekt mellom flere institusjoner, og det tredje området er Forskning om profesjonell identitet i samarbeid med Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo. Denne inndelingen er gjort ut fra pågående prosjekter ved institusjonen. Ved lesningen av de ulike forskeres arbeider kan man også identifisere koblinger mellom disse prosjektene, noe som resulterer i en tematisk oppdeling. Det første av disse temaene er Spørsmål om læreplanarbeid, evalueringer og analyser av relasjonen mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen både i forhold til spesialpedagogikk og i skolen generelt. Her finnes også historiske perspektiver med kobling til pedagogisk filosofi. Dette teamet inneholder arbeider med sterk innretning mot utdannings sosiologi og spesialpedagogikk. Noen mer spesifikke studier fins innenfor logopedi.

Det andre temaet er Spørsmål om skolen fra et bredere samfunnsperspektiv med utgangspunkt i nasjonsbyggingen og konsekvensene for lokalkulturen samt studier av marginaliserte grupper. Dette området er mer fokusert på antropologiske og filosofiske aspekter. Her er det studier av deltidsarbeid blant skoleungdommer, studier av livsløp, morsmålets plass i læreplanen og studier av utdanningen som del av utviklingen av sivilsamfunnet. Her løftes styringsmekanismers forandring i det senmoderne og spørsmål knyttes til relasjonen mellom nasjon og globalisering. Det tredje temaet anlegger Et antropologisk/sosiologisk perspektiv på pedagogikk og knytter an til ungdomsforskning. Relasjonen sentrum - periferi er i fokus for forskningen, og dette skjer bl.a. i samarbeid med forskere ved Universitetet i Tromsø. De innsendte tekstene kan leses som forskernes fortolkning av ansvaret man har som høgskole i regionen. Med henvisning til studier av Pierre Bourdieu studeres landsbygdens motkultur som en kapital som kan konverteres på ulike arenaer. Gjennom koblingen mellom utdanningshistorie og sosiologiske analyser utvikles spørsmålene om regionenes motkultur som ressurs og risiko.

Metode

Det er en dominerende bruk av kvalitative metoder enten basert på intervjuer eller på dokumentanalyser. Dette kan være historiske kildestudier basert på hermeneutisk fortolkning, livshistorie - studier basert på intervjuer og narrative analyser. I de kvalitative arbeidene gjøres eksplisitte problematiseringer av metodevalg. En studie er rent kvantitativ, og metodisk tilhører den en medisinsk tradisjon og har tilknytning til logopedi.

Publisering

Institusjonens publiseringsprofil er i stor grad lik som de andre institusjonene i evalueringen. Av instituttets samlede publikasjoner (132 verk) faller 26 prosent innenfor kategorien bok på forlag og kapittel i bok på forlag. Artikler i vitenskapelige tidsskrifter utgjør 27 prosent av instituttets samlede produksjon (se kapittel 3, tabell 3.10). En del av publiseringen i bøker har skjedd sammen med forskere ved andre universiteter og høgskoler. Med tanke på at mange spørsmål som blir behandlet i forskningen er interessante og ikke kun angår norske forhold, er det synd at så lite er publisert internasjonalt. Resonnementene fortjener en videre spredning utenfor det norske forskersamfunnet. Spesielt gjelder dette studier av marginalisering og sosial eksklusjon. Et

interessant eksempel på dette er studiene som problematiserer relasjonen sentrum/periferi og som også gir et noe annet bilde av moderne ungdom enn det som gis i den dominerende ungdomsforskningen.

Forskning alene eller i grupper

De forskerne som arbeider med evaluering, med spesialpedagogikk og med antropologiske perspektiver har tilknytning til andre forskere. I egevalueringen og i miljøbesøket er det påpekt at man de senere årene har tilstrebet å utvikle samarbeid mellom forskere og å etablere samarbeidsprosjekter under felles paraply. I miljøet ser man samarbeidsprosjekter som en vei for å knytte de mer uerfarne forskerne til prosjekter der de kan få i veiledning av de mer erfarne kollegene. Man samarbeider både lokalt og nasjonalt, men med noen unntak savnes internasjonale samarbeidsprosjekter.

Forutsetninger for forskning

Man har ved høgsolen strategisk valgt å prioritere kompetanseheving av personalet, noe som har ført til vektlegging på doktorgrader. For personalet i forskerstillinger utgjør FoU - andelen 35 prosent og for amanuenser og høgskolelektorer er FoU - andelen 30 prosent

Sammenfattende vurdering

Slik miljøets samlede forskning fremstår gjennom den faglige produksjonen, egevalueringen og miljøbesøket, gis et inntrykk av at man har innsikt i svake og sterke sider og at man arbeider med strategier for dette. I egevalueringen løfter man ved høgsolen frem et dilemma i forholdet mellom en individualistisk og mer gruppebasert forskning. En "fri" forskningstradisjon kan tendere mot at forskningen gjøres avhengig av individuelle interesser, noe som er i konflikt med ønsket om at ressursene til forskning anvendes på mer gruppebasert forskning. Når det gjelder utviklingen av forskergrupper mener man i egevalueringen at man ikke har lykkes godt nok. En forskergruppe har fungert godt i den perioden det var midler, men da den ble oppløst har man ikke fått etablert noen ny gruppe. Med et så høyt kvalifisert personale skulle forholdene ligge til rette for å kunne bygge nye grupper. Det er internasjonalt relevant og interessant forskning i miljøet som hittil ikke er publisert i relevante fora. Her har miljøet en utfordring i å finne tiltak for å nå bredere ut. Dette kan i sin tur føre til muligheter for samarbeid i større, internasjonale prosjekter.

Spørsmål om hvordan man skal håndtere forskningsledelsen er av generell karakter. Ved Høgsolen i Volda har man valgt å ansette en forskningskoordinator, men spørsmålet er i hvilken grad forskningen ledes og samordnes via en slik stillingsfunksjon. Behovet for å gå sammen i større, sammenkjedete prosjekter for på denne måten å lettere markere seg som et sterkt forskningsmiljø står delvis i motsetning til idealet om forskerens frihet. Den bredden som finnes ved institusjonen fører til at forskerne skaper egne nettverk utenfor institusjonen og dette hindrer utviklingen av et levende seminar miljø.

5.2.3 Høgskolen i Lillehammer, Seksjon for pedagogikk, HiL

Ved seksjonen deltar 8 forskere, alle er menn, i evalueringen. Av disse er 4 professorer, 3 førsteamanuenser og 1 er professorstipendiat. Seksjonen har i tillegg 3 doktorgradsstipendiater, 2 kvinner og 1 mann. Aldersfordelingen er ujevn, med cirka 40 prosent av forskerne 60 år eller eldre.

Forskningsområder

Forskerne ved seksjonen representerer svært forskjellige forskningstradisjoner innenfor pedagogikkfaget, både teoretisk og metodisk. Deres forskning kan kategoriseres i to grupper: Empirisk forskning og filosofisk orientert forskning.

Empirisk forskning bygger på engasjement i nasjonale og lokale læreplanevalueringer på grunnskolenivå og gjennomføres med bruk av kvantitative data, først og fremst enquet-data. Den filosofisk orienterte forskningen kan beskrives som variert når det gjelder problemstillinger, metoder og perspektiver. Her er begrepsanalyser, tekstanalyser osv. vanlig, og det er storspennvidde i hvor empirisk forankret forskningen er, og i hvilken utstrekning den er relatert til oppdragelse, undervisning osv.

Egenevalueringen angir fem forskningsområder innenfor seksjonen. Skoleevaluering – skoleutvikling representeres av to forskere som medvirker i den nasjonale evalueringen av L-97, og i et nasjonalt program for utvikling av skolebasert evaluering. Den nasjonale evalueringen har generert en omfattende empiri som behandles med god systematikk. Forskerne viser i tillegg hver for seg annen, skolerettet forskning, og har en klar tilknytning til annen skole- og læreplansforskning som en etablert teoretisk base.

Innenfor området Utdannings- og barndomshistorie er forskningen innen pedagogikkhistorie, idehistorie og utdanningsfilosofi først og fremst dokumentert gjennom en avhandling fra 2001 om Barneredningen i Norge 1820-1900. Her er det en klar tilknytning til forskere innenfor et tverrvitenskapelig og sterkt fremvoksende forskningsfelt. Det fins også en tilknytning til det norske prosjektet om skolens rolle i nasjonsbyggingen.

Høgskolen i Lillehammer er tildelt det første professoratet i Mediepedagogikk og distanseutdanning, og det er nå en professorstipendiat og en stipendiat på området, begge tilknyttet seksjonen. Denne forskningen er hittil orienterende, resonnerende og diskuterende, noe som kan være naturlig når et nytt område er under etablering. Forskning med et kritisk perspektiv på spesialpedagogisk teori og praksis er også representert. Den utgjør en reaksjon mot det funksjonalistiske og positivistiske perspektivet. Innenfor dette tema er det ikke presentert empiriske studier. Noen forskere fokuserer forskningen om begrepet "self-construction" og prøver å utvikle en postmodernistisk transformativ pedagogikk. Man gjør et forsøk på å utvikle en kritisk holdning og å resonnerer om etikens plass i pedagogikken. De empiriske eksempler som er valgt gir ikke innganger til å se konsekvenser for pedagogisk praksis. I egnevalueringen og ved miljøbesøket ble dette

tema formulert som et overgripende tema for hele seksjonens pedagogiske forskning. På tross av at problemstillingene som reises er internasjonale, er publiseringsmønsteret i høy grad lokalt. Det er et inntrykk at det innenfor begge sistnevnte områder er begrenset grad av prosjektsamarbeid med forskere fra andre institusjoner.

Metode

Det er en tydelig todeling mellom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming. I begge metodeperspektiver er det både empirisk orienterte studier der et bredt spektrum av kilder er benyttet, og studier som er mer ensidig orientert mot begrepsanalyser.

Publisering

Publiseringstallene viser at den vanligste formen er rapporter utgitt på egen institusjon. Halvparten av publikasjonene er slike rapporter, arbeidsnotat osv. (se kapittel 3, tabell 3.10). Knappt 25 prosent av de samlede publikasjonene er bøker eller kapittel i bøker som er utgitt på forlag. Artikler i vitenskapelige tidsskrift er 28 prosent. Den gjennomsnittlige publikasjonsfrekvensen for forskerne er lav sammenlignet med andre institusjoner i evalueringen (se kapittel 3, tabell 3.11). Den empiriske forskningen er mest allsidig publisert og derfor mer tilgjengelig for andre forskere og for et bredere publikum. Forskningen innenfor det postmodernistiske og transformativt området savner nasjonal og internasjonal peer-review publisering.

Forskning alene eller i grupper

De forskerne som i sin forskning behandler spørsmål om tradisjonelle pedagogiske institusjoner har også de fleste kontakter med andre pedagogiske forskere innenlands og i noen tilfeller utenlands.

Forutsetninger for forskning

I egevalueringen oppgir man fire viktige kilder for forskning: forskningsdel av stillingen, sabbatsår, oppdragsforskning, og NFR. Den eksterne finansieringen er liten i omfang, mens høgskolens tildeling av sabbatsår har en viss betydning for forskningsaktiviteten.

Sammenfattende vurdering

Slik instituttets samlede forskning fremtrer gjennom den faglige produksjonen, egevalueringen og miljøbesøket, gis et spredt inntrykk. Den empiriske forskningen om elever, undervisning, klasserom, skole, utdanningssystem er ved HiL konsentrert til få personers arbeid. Disse forskerne publiserer nasjonalt og internasjonalt og deltar i det nasjonale forskningsfellesskap. Høgskolen i Lillehammer har valgt mediepedagogikk og distanseutdanning som hovedprofil, men i følge egevalueringen var Forum for ”Transformative Pedagogy” på evalueringstidspunktet en viktig intern strategisk satsning i arbeidet for å profilere det pedagogiske miljøet i forhold til andre forskningsmiljøer, og for å kunne samle de ulike forskningsinteresser internt i miljøet. Denne forskningen tar sitt utgangspunkt i aktiviteter utenfor den tradisjonelle pedagogikken og plasserer seg derfor utenfor det faglige fellesskapet innenfor norsk pedagogisk forskning. Dette kan på sikt føre

til manglende legitimitet hos brukerne av pedagogisk forskning og i praksisfeltet. I egevalueringen sier man at det ikke er utviklet noe kvalitetssikringssystem for forskning, noe som kanskje kan knyttes til en uklar forskningsledelse. Alderssammensetningen tilsier at det om noen år vil være flere forskere som går av.

5.3 Private høyskoler

De private høyskolene er som tidligere nevnt kategorisert som del av universitetene i universitets- og høyskoleloven. Norsk lærerakademi den eneste private høyskole som er med i evalueringen.

5.3.1 Norsk lærerakademi, NLA

Det inngår 7 forskere i evalueringen, av dem er 1 kvinne. Av forskerne er 4 professorer og tre førsteamanuensis. Blant professorene er 1 kvinne. Det er tre stipendiatstillinger ved NLA, hvorav 2 er kvinner og 1 mann. Innen de nærmeste årene aktualiseres behovet for nyrekruttering av forskere på professornivå.

Forskningsområder

Et samlet inntrykk basert på egevalueringen, publikasjonsanalysen og miljøbesøket er at forskningen ved NLA representerer en relativt stor tematisk bredde. Dette kommer til uttrykk gjennom at publikasjoner inneholder flere deler og derfor er vanskelig å kategorisere. I egevalueringen fremheves også denne tematiske bredden, og hovedfagsoppgavene fremheves som viktige bidrag i den samlede forskningsaktiviteten. Komiteen mener imidlertid at det er mulig å samle de innsendte publikasjonene innenfor tre tematiske perspektiver.

Teamet Lærerutdanning, skole, lærere (profesjonsforskning) omfatter ca. 1/3 av bidragene. Innenfor en pedagogisk filosofisk og teologisk ramme setter noen bidrag søkelyset på de yrkesetiske kravene til lærerne. Lærerutdanning og lærerrollen er et annet tema, og spesielt hvilken type lærer det er behov for i en skole med stadig mer sammensatte oppgaver. Et tredje område er det historiske perspektivet på skole og utdanning, forholdet mellom privat og offentlig skole, og lokalhistorie knyttet til enkelte skoler. Forholdet mellom privat og offentlig lærerutdanning har gjennom årene vært tema for en doktorgradsavhandling. I egevalueringen har NLA fremhevet en bred didaktisk forskning som et særtrekk ved miljøet. Et i hovedsak fagdidaktisk tema er representert i om lag 1/3 av publikasjonene. En relativt stor andel setter søkelyset på det tidligere kristendomsfaget, nå Kristendom, religion og livssynsfaget, forkortet til KRL-faget, samt naturfag i grunnskole og videregående skole. Disse bidragene består av oppdragsforskning, artikler og kommersielt utgitte bøker samt artikler i vitenskapelige tidsskrifter.

I egevalueringen påpeker NLA at forskningsaktivitetene under temaet Pedagogisk psykologi (kulturanthropologi) og Ungdomsforskning har vært relativt høy og at

studentforskningen (hovedfag) har vært omfattende. Utvalget vurderer at 1/3 av publikasjonene befinner seg under i denne kategorien. Det pedagogisk psykologiske perspektivet er fremtredende, og de ulike tema relateres til det pedagogiske forskningsfeltet, til lærerutdanning og til kulturanthropologiske perspektiver. En tredje gruppe publikasjoner innenfor temaområdet omhandler ungdomskultur og identitetsdanning.

Et samlet inntrykk er at de innleverte publikasjonene viser at seniorforskerne har fortrolighet med det angjeldende forskningsfeltet. De yngre forskernes introduksjon av blant annet et kulturanthropologisk perspektiv, kombinasjonen av teologi/samfunnsvitenskap, samt en søken etter meta-analyser er verd å støtte. Her synliggjøres nye innfallsvinkler i forskning om utdanning, undervisning og læring.

Metode

Publikasjonene kan grupperes i to kategorier: Metodespørsmål behandles eksplisitt, eller implisitt. Knappt halvparten av bidragene behandler metodespørsmålene eksplisitt. Dette er publikasjoner som inneholder en beskrivelse av metode, datainnsamling og prinsipper for analysen og tolkning. Flesteparten av bidragene er kvalitativt orientert. I egevalueringen påpeker NLA at forskningen gjennom årene har vært preget av en bred og sammensatt metodisk tradisjon der kvantitative og kvalitative metoder kombineres. Dette er i samsvar med utvalgets vurdering. Drøyt halvparten av bidragene har ingen eksplisitt metodediskusjon. Bidragene er syntetiserende analyser som kombinerer egen forskning med refleksjoner over temaet som undersøkes, arkivmateriale som empirisk underlag uten at dette diskuteres metodisk eller kildekritisk, eller så er den teoretiske forskningen utydelig eller svak og fremstillingen er av narrativ karakter. Flere av de syntetiserende analyser vurderes av utvalget som betydningsfulle kunnskapstilskudd.

Publisering

Det gjennomsnittlige antall publikasjoner (bøker, artikler og avhandlinger) per forsker er forholdsvis lavt. Av miljøets samlede publikasjoner (80 verk) faller 38 prosent innenfor kategorien bok på forlag og kapittel i bok på forlag. Artikler i vitenskapelige tidsskrifter utgjør 15 prosent av instituttets samlede produksjon (se kapittel 3, tabell 3.10). Majoriteten av publiseringen er gitt ut i Norge og de fleste av disse på kommersielle forlag. På grunnlag av publikasjonsanalysen konstaterer utvalget at den internasjonale betydningen av forskningen er begrenset. Det virker som om NLA prioriterer å gi kvalifiserte forskningsforankrede bidrag som informasjon, opplysning og debattunderlag, snarer enn selv å produsere forskning.

Forskning alene eller i grupper

Publikasjonsanalysen viser at det meste av bidragene skrives av enkeltforskere, selv om noen forskere skriver i samme antologier. Selv om flere forskere har publisert innenfor samme eller beslektede områder, eller som står nær hverandre i metodiske perspektiver, er samarbeidet mellom forskere innenfor høgskolen begrenset. Samarbeidet med andre

høgskoler og universiteter og utenfor landet er også begrenset. Samlet sett er det et inntrykk at forskerne sitter ensomme og skriver sine artikler, rapporter og bøker. Dette inntrykket må imidlertid kompletteres med opplysninger i egenevalueringen som viser at det gjøres flere forsøk på å skape et bredere forskningsmessig kontaktnett på nasjonalt nivå. Problemet med den ensidig individuelle forskningen påpekes i egenevalueringen. Ved miljøbesøket fikk utvalget møte to stipendiater som har etablert nasjonalt og internasjonalt kontaktnett og forskningssamarbeid.

Forutsetninger for forskning

Den vitenskapelige kompetansen blant forskerne er relativt høy. Et aktuelt og viktig problem er spørsmålet om hvordan tilveksten til miljøet sikres. Finansieringen av tre stipendiatstillinger innenfor egne budsjetttrammer er i følge egenevalueringen en målbevisst satsning på dette. En annen viktig faktor når det gjelder de kompetansemessige forutsetninger er systemet for kvalitetssikring. NLA gir ut en rapportserie som blir kvalitetssikret gjennom akademiets forskningsutvalg. Man har også lærerkollokvier og lunsj-seminarer hvor forskning og forskningskvalitet berøres. Professorene fungerer som veiledere for eksterne doktorgradsstudenter, mens egne stipendiater får ekstern veiledning, en følge av at NLA selv ikke har eget doktorgradsprogram eller rett til å tildele doktorgrader.

Mesteparten av forskningen finansieres via NLAs ordinære budsjett. Ett prosjekt, evaluering av KRL-faget i forbindelse med evalueringen av L-97, var finansiert av Norges forskningsråd. I egenevalueringen påpekes det at NLA som privat utdanningsinstitusjon opplever seg forfordelt og lavt prioritert ved tildeling av midler til forskning. De fast ansatte forskerne skal bruke 40 prosent av sin tid til forskning, og kan i tillegg søke om forskningsfri hvert 7. år. De kan også søke om ekstraordinære perioder på inntil ett år for forskning på heltid.

De organisasjonsmessige og strukturelle forutsetninger for forskningen ser ut til å være velordnede og gjennomtenkte. Lærerrådet bærer det kollektive beslutningsansvaret for FoU-virksomheten. Et forskningsutvalg har som oppgave å koordinere, evaluere og stimulere virksomheten. Det som begrenser forskningen er at undervisningen styrer mye av arbeidet store deler av året.

Sammenfattende vurdering

Sammenfatningsvis mener komiteen at styrken ved NLA er en relativt høy akademisk kompetanse blant forskerne som inngår i evalueringen. Forskningen kjennetegnes av noen tydelige profilområder på relevante tema for institusjonen, spesielt i sammenheng med etiske og teologiske perspektiver på oppdragelse og utdanning. Framtidsstrategien er progressiv og dynamisk. NLA har markerte satsninger på ordninger som skal bidra til å forbedre forutsetningene for forskning. Flere bidrag gir et substansielt, teoretisk og empirisk bidrag til pedagogisk. Det er svakt utviklet samarbeid mellom forskerne innenfor

høgskolen samt mellom forskere ved høgskolen og andre høgskoler og universitet. Mer omfattende internasjonale forskningsprosjekt savnes.

5.4 De pedagogiske fagmiljøene – sammenfattende inntrykk

Ut fra lesningen av innsendte publikasjoner, gjennomgang av miljøenes egevaluering og våre miljøbesøk, fremtrer to karakteristiske trekk: *variasjon og mangfold*. Derfor er det neppe mulig, slik mandatet angir, ”... å gi et enkelt og entydig bilde av kvaliteten på den norske pedagogiske forskningen som gjøres i de utvalgte miljøene i evalueringen.” På grunnlag av disse enkeltstående vurderinger lar det seg neppe heller gjøre å gi en samlet vurdering av det nasjonale fagmiljøet i pedagogikk.

Sett i sammenheng tydeliggjør miljøbeskrivelsene en del forhold som fremmer kvaliteten i norsk pedagogisk forskning, og en del forhold som hemmer den. Det viser seg å være ulike forhold i de forskjellige miljøene, noe som gjenspeiler at de kontekstuelle vilkårene varierer sterkt mellom miljøene og dette får betydning for forskningen. Imidlertid er det også en del fellestrekk.

Som det fremgår av kapittel 4 er det betydelige forskjeller mellom miljøene når det gjelder personalmessige, økonomiske og materielle forutsetninger for forskning. Det er også, som det fremgår av kapittel 3, betydelige forskjeller mellom miljøene når det gjelder spørsmål om den faglige produksjonens omfang og form, og dermed også i hvor åpent og selvutleverende man er som forskningsmiljø.

Egevalueringene og miljøbesøkene har også vist at det fins betydelige forskjeller når det gjelder hvor strategisk bevisst man organiserer forskningen og hvordan den ledes i de enkelte forskningsmiljøene. Det er ikke funnet noen enkle sammenhenger mellom institusjonstype og forskningsproduksjon. Komiteen har sett eksempler på sammenholdte forskningsmiljøer ved både universiteter og høgskoler, og forskningsmiljøer både ved universiteter og høgskoler som ikke har slike kvaliteter.

De fleste forskningsmiljøene er også *internt* preget av heterogenitet og en viss indre spredning når det gjelder forskernes kompetanse, kjønn, alder, produktivitet, teori- og metodeorientering. Kategorien ”vitenskapelig ansatte” er på individnivå personer med høyst varierende arbeidsvilkår, og det er et inntrykk at ikke alle som er ”vitenskapelig ansatte” identifiserer seg med en forskerrolle.

Videre har noen miljøer god balanse i personalet når det gjelder alder og kjønn, mens andre miljøer er svært homogene, med mange forskere i samme aldersgruppe og overvekt av ett av kjønnene. Ut fra informasjonen om doktorgradsstudentene ser det ut til at kjønnsubalansen vil øke i årene fremover.

Det er også en betydelig variasjon innenfor de enkelte forskningsmiljøer *mellom ulike forskere* når det gjelder valg av forskningsinnretning, teoretisk og metodisk bevissthet samt originalitet og kreativitet i selve forskningen. Komiteen finner kraftfulle forskere, ”fyrstårn”, som har stor gjennomslagskraft i sine respektive miljøer, men også forskere som har en svært lav profil i eget miljø. Forskerne skiller seg også fra hverandre når det gjelder hvordan de forholder seg til forskersamfunnet og til ulike oppdragsgivere, når det gjelder i hvilke publiseringsformer de velger for å kommunisere sine forskningsresultat. Svak forskningsledelse er et tydelig trekk ved mange av miljøene.

Analysene i kapittel 4 viser at det er lav andel professorer i pedagogiske fag generelt. Det er derfor få personer som har ansvar for en del sentrale oppgaver i fagområdet. Samtidig er det få professor II-stillinger i pedagogiske fag, og dette gjenspeiles i at de som finnes i de evaluerte miljøene er få og som oftest usynlige.

Som det fremgår av kapittel 3 og 4, og som også er bekreftet gjennom miljøbesøkene, er det strukturelle og organisatoriske forhold som skiller pedagogisk forskning fra andre samfunnsvitenskapelige forskningsmiljøer. Karriereveien for forskere innenfor pedagogiske fag går gjerne via lærerutdanning og læreryrket. Vilåårene for doktorgradsstudentene varierer sterkt alt etter om de er rekrutter med en stipendiatstatus eller har en mindre formelt organisert finansiering. Mange av doktorgradsstudentene er ansatt i høgskoler rundt om i landet og har sin finansiering derfra. Dette medfører for noen doktorgradsstudenter at de befinner seg i en ”gråsoner” mellom to institusjoner, med en sosial og geografisk forankring som vanskeliggjør mulighetene for å kunne gå helt og fullt inn i det forskningsmiljø der de får sin forskeropplåring. En manglende sosialisering til forskeridentiteten gjennom jevnlike seminarer etc. kan få konsekvenser for den pedagogiske forskningen. Komiteen har blant annet registrert at det er en stor andel doktorgradsstudenter som har selvvalgte avhandlingsarbeider og ulike former for individuelt tilpassede former for veiledning på distanse.

Det er finns en hel del fellestrekk ved miljøene som komiteen vil sette søkelyset på i det neste kapitlet. Evalueringskomiteen håper at dette skal kunne generere en diskusjon om pedagogikkfagets fortsatte utvikling både når det gjelder innhold og struktur. Følgende tema blir diskutert:

- Noen framtreddende forskningstradisjoner og tema
- De pedagogiske forskernes syn på vitenskapelig kvalitet og på pedagogikkforskningens funksjon
- Forskningsmiljøene
- Forskningsfinansieringens betydning for fagets utvikling og forskningsorientering
- Pedagogikkdisiplinens utvikling mot utdanningsvitenskapelig forskning

6 Samlet vurdering

Ett formål med evalueringen er å gi et bilde av den pedagogiske forskningen i de utvalgte miljøene og dermed bidra til utvikling av fagmiljøene. Dette var tema for forrige kapittel. Et annet formål med evalueringen er at den skal gi en samlet vurdering av det nasjonale forskningsmiljøet i pedagogiske fag, basert på et utvalg miljøer, en vurdering av faglig produksjon, publiseringsanalyser, fagets strukturelle betingelser samt inntrykk fra miljøenes egen dokumentasjon og miljøbesøkene. I dette sammenfattende kapitlet skal komiteen derfor peke på en del fellestrekk ved miljøene, og på grunnlag av dette gjøre en samlet vurdering av kvaliteten i norsk pedagogisk forskning. Komiteen skal også identifisere forhold som kan bidra til å fremme kvalitet. I neste kapittel vil vi komme med anbefalinger.

6.1 Noen felles forskningstema i de evaluerte miljøene

Komiteen har i sin avsluttende vurdering funnet noen hovedtema i den pedagogiske forskningen i miljøene. Som vi viste i kapittel 2 fins ulike måter å dele inn norsk pedagogisk forskning på. Som miljøbeskrivelsene viser, har de ulike miljøene i evalueringen også delt pedagogikk som fag inn på ulike måter. Det styrende for inndelingen ser ut til å være forskernes interesser, og dette er forskning som de svært ofte driver alene, ofte tilknyttet institusjonens valg av strategiske satsningsområder, og i noen grad de undervisningsområdene som også fins i fagmiljøene. I de store forskningsmiljøene er det større muligheter for at flere forskere arbeider med det samme temaområdet enn det er i små miljøer.

I tillegg legger noen miljøer vekt på det institusjonelle ansvaret for å ivareta et spesielt område, mens andre mer generelt legger vekt på et ansvar for å ivareta bredden i pedagogikk som fag. Forskningsområder som nevnes av alle miljøene i egevalueringen er for eksempel pedagogisk psykologi, klasseromsforskning og didaktikk. I tillegg er pedagogisk filosofi et tema som finns i alle miljøer, men som ikke er nevnt spesifikt av miljøene selv, og komiteen ser det som et særnorsk trekk at pedagogisk filosofi er så jevnt representert. Supplert med lesningen av de innsendte publikasjonene og CV fra den enkelte forsker, har komiteen på denne bakgrunn funnet følgende seks overordnede tema i denne forskningen.

6.1.1 Pedagogisk psykologi

Pedagogisk psykologi utgjorde den totalt dominerende forskningstradisjonen i norsk pedagogisk forskning fram til 1970-tallet. Den sterke betoningen av ulike kognitive og affektive individvariabler, utvikling av ulike testmetoder samt anvendelse av eksperimentell design, stimulerte utviklingen av en omfattende empirisk forskning innenfor psykometri, innlærings- og motivasjonspsykologi samt utviklingspsykologi. Det

fantas et tydelig fokus på barnets/elevens egne indre utviklings- og modningsprosesser og på innlæringsprosessenes forløp og resultat.

Denne ensidigheten i innretning la imidlertid grunnlaget for en heftig reaksjon på 1970-tallet og ble erstattet av en strøm av teoretiske og forskningsmetodiske impulser fra ulike sosial- og kulturvitenskaper og en betoning av samfunnsmessige og kontekstuelle faktorerens betydning.. Videre førte reaksjonene også til en tydelig orientering mot undervisningsnære og praksisnære forankrede spørsmålsstillinger.

De forskerne som i dag arbeider innenfor den pedagogisk-psykologiske tradisjonen er i sin forskning innrettet mot ulike områder. Dette gjelder for eksempel barndom og førskole, lese- og skriveopplæring, didaktikk og klasseromsforskning, school effectiveness, ungdom - kjønn og identitet, høyere utdanning, IKT, rådgivning, spesialpedagogikk, foreldre - og familiespørsmål. De arbeider ofte innenfor en sosiokulturell teoretisk referanseramme, for eksempel gjøres det mange referanser til Bakthin og Bourdieu, og med impulser fra kulturantropologiske og etnografiske forskningstradisjoner. Valget av teoretiske perspektiver og forskningsmetoder er ofte eksplisitt tematisert, men her finns en stor variasjon mellom på den ene siden teoriutprøvende studier og på den andre siden undersøkelser av mer oppfølgende og evaluerende karakter, gjerne med fokus på tilpasning i undervisning. Ikke sjelden kombineres kvalitative og kvantitative metoder i de empiriske studiene, og grunnforskning kombineres med oppdragsforskning. Flere av forskerne har en klar internasjonal orientering i sine publikasjoner og inngår i internasjonale nettverk.

Det er en del forskere innenfor den pedagogisk- psykologiske tradisjonen, og det er tilfeller av god rekruttering av doktorander. Forskerne framtrer imidlertid ikke som enhetlige og sammenvirkende grupper, men de samarbeider ofte med forskere i andre miljøer og inngår ofte i grupperinger rundt spesialpedagogikk samt didaktikk, og læreplan-, og klasseromsforskning.

For pedagogikkforskningens fortsatte utvikling i Norge er den teori- og metodekunnskap som forvaltes og videreutvikles innenfor den pedagogisk-psykologiske tradisjonen viktig å støtte og videreutvikle. Den faglige/disiplinære fortroligheten som mange av disse forskerne besitter utgjør en viktig ressurs. Skal den anvendte, flervitenskapelige og tverrvitenskapelige forskningen kunne holde god vitenskapelig kvalitet og hevde seg internasjonalt, er dette en viktig kompetanse å ivareta og videreutvikle i norsk pedagogisk forskning.

6.1.2 Utdanningshistorie – historisk pedagogikk

Utdanningshistorie har en lang og mangefasettert tradisjon i Norge, med så vel idéhistoriske som dokumenterende innslag. Det dominerende vitenskapssynet blant utdanningshistoriske forskere var i ti-årene etter andre verdenskrig positivistisk og stilen var ”objektivt” fortellende. I løpet av de seneste tiårene har man innenfor den utdanningshistoriske forskningen dels forsøkt å videreutvikle den fortellende tradisjonen,

dels fått sterke innslag av mer teoretisk orienterende arbeider. Fra å ha vært et svært fremtredende innslag i den pedagogiske forskningen i flere ti-år etter annen verdenskrig, har den de senere tiår hatt problemer med å holde stand. Dette kan delvis forklares ved at den pedagogiske forskningen utvikles på nye felt.

Imidlertid har denne forskningen i løpet av de siste årene utviklet seg, og det er produsert forskning av god kvalitet som har utfordret den teorivake og empirisk beskrivende delen av den historiske forskningen. Det er nå en utvikling mot flere teoretiske og gjerne samfunnsvitenskapelig orienterte perspektiver samt mer strategisk utvalgte kunnskapsobjekt innenfor den historiske forskningen. Nasjonsbyggingen og skolens plass i dette har tidligere vært en gitt, og relativt uproblematisert, kategori i den utdanningshistoriske forskningen. Dette har etter hvert blitt problematisert og gjennom nyere teoretiske perspektiver har det blitt stilt andre spørsmål og det er produsert nye kunnskaper om emnet.

Forskningstema og de teoretiske samt metodologiske perspektiver nærmer seg dermed den internasjonalt pågående diskusjonen innenfor dette fagområdet. Den overveiende delen av denne forskningen har i Norge hittil vært publisert på norsk. Mer internasjonal publisering vil kunne bidra til at den utdanningshistoriske forskningen på sikt kan bli en mer integrert del av den internasjonale diskusjonen på fagområdet. Utviklingen innenfor forskningsområdet har gått fra en dokumenterende og beskrivende historieskriving til en mer teoretisk orientert og delvis sosiologisk og filosofisk influert historisk analyse, der så vel nasjonale nettverk som internasjonalt samarbeid for utdanningshistorisk forskning og møte med andre disipliner som sosiologi og filosofi trolig har hatt stor betydning. Dette bidrar ytterligere til å forsterke betydningen av de historiske perspektivene i den aktuelle politiske debatt.

6.1.3 Pedagogisk filosofi

Pedagogisk filosofi har lenge vært en understrøm i norsk pedagogisk forskning, selv om forskerne ikke har vært spesielt mange i antall. Et viktig utgangspunkt for utviklingen av pedagogisk filosofi i et bredere perspektiv innenfor norsk pedagogisk filosofi, kan knyttes til Hans Skjervheims betydningsfulle positivismekritikk fra slutten av 1950-tallet og utover. Dette området er siden utviklet under internasjonal innflytelse fra flere ulike hold. I de norske miljøene finnes en mangesidig filosofisk forskning, og både anglosaksisk analytisk filosofi, tysk dannelsesfilosofi, fransk postmoderne filosofi samt amerikansk pragmatisme kan spores. Selv om forskningen bæres oppe av et relativt lite antall personer, er det tydelige pedagogisk filosofiske profiler og posisjoner som knytter seg an til de førende internasjonale perspektiver. Det er også blant noen forskere innenfor pedagogisk filosofi man kan finne en tydelig originalitet.

Valg av metoder og teoretiske perspektiver avspeiler i høy grad de ulike filosofiske tradisjonene. Publiseringen er i økende grad internasjonal, men det er også en merkbar

ambisiøs og kontinuerlig formidling av de filosofiske perspektivene i norsk språkdrakt. Som nevnt under utdanningshistorie - historisk pedagogikk, er det verd å bemerke at et fruktbart møte mellom disse to disiplinene, pedagogisk filosofi og historisk pedagogikk, er utviklet og har tatt form de seneste årene, og nye, teoretisk orienterte perspektiver er blitt produsert.

Forskningen som utføres er i overveiende grad individuelle og selvstendige arbeider og de ulike forskerne er i en viss utstrekning relaterte til ulike internasjonale pedagogisk-filosofiske forskningsmiljøer og nettverk. Imidlertid kan den sterke individuelle orienteringen innenfor pedagogisk filosofi også være et svakhetstegn. I tillegg er det få doktorander innenfor dette forskningsområdet, noe som må sies å være et problem med tanke på fremtidig rekruttering til dette området. Den norske pedagogisk-filosofiske forskningen ser i dag ut til å ha begrensede infrastrukturelle (økonomiske m.m.) forutsetninger for videre vekst, men det finnes et potensial for utvikling. En voksende interesse for pedagogisk filosofi har blant annet kommet til uttrykk gjennom flere samnordiske prosjekter og et raskt voksende nordisk nettverk for pedagogisk filosofi.

6.1.4 Spesialpedagogikk

Det spesialpedagogiske forskningsfelt har en ganske sentral plassering i den norske pedagogiske forskning. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom at Universitetet i Oslo i dag har et spesialpedagogisk institutt, ISP, med et stort antall medarbeidere. Det spesialpedagogiske området i Norge utgjorde lenge før etableringen ved UiO på 1990-tallet et faglig miljø med lange faglige tradisjoner. Miljøet har vært preget av noen dynamiske enkeltpersoners innsats, forskningsmessig så vel som organisatorisk, og med et tett samarbeid med andre universiteter. Ut over dette er det utviklet spesialpedagogiske miljøer på andre universiteter og på flere høyskoler, og som forskningsenheter som på Høgskolen i Stavanger.

I det eldste spesialpedagogiske forskningsmiljø, ISP, har det historisk sett vært oppfattet som en vesentlig oppgave å utvikle kunnskap om de forskjellige handikapgrupper. Dette har ført til at instituttet har bestått av en rekke enkeltforskere som arbeider relativt isolert. Det har imidlertid skjedd en endring i dette mønsteret, og de senere år har man i større grad gruppert seg rundt forskjellige forskningsområder. På denne måten samvirker historiske forskningsinteresser over flere forskjellige handikapkategorier, og det er utviklet et fellesskap om inklusjonssynspunkter, vitenskapsteori/idéhistorie og livskvalitet. Imidlertid er det stadig et gjennomgående trekk at diversiteten dominerer over fellesskapet i forskningen ved instituttet.

I de andre miljøer i evalueringen er det også den samme tendens til at man har enkeltforskere som dekker spesialpedagogiske emner som kan se ut til å være mer eller mindre tilfeldig representert, selv om inkluderingsaspektet også her er gjennomgående. I de spesialpedagogiske miljøene er det nettverksdannelser til andre forskningsmiljøer i Norge, i Norden for øvrig og til andre land i Europa og USA. På NTNU er den

spesialpedagogiske forskning relatert til pedagogisk psykologi. På HiS er spesialpedagogikken plassert dels på ALU, hvor det er en beskjeden bemanning, men et samarbeid med de to senterdannelser, SAF og SLF. De to sentrene er meget fokuserte på sine spesifikke forskningsområder, og området lesevanskeligheter på SLF hører klart under det spesialpedagogiske felt. Ved flere av miljøene i evalueringen har spesialpedagogisk forskning bidratt til synliggjøring nasjonalt og internasjonalt.

Metodemessig er det et stort mangfold, som for eksempel historisk forskning, kvalitativ fundert kasuistisk forskning, og kvantitativ forskning, herunder undersøkelser av surveytypen. Det er allikevel karakteristisk at noen miljøer har en betydelig dominans av kvalitativ forskning, mens andre miljøer domineres av kvantitativ forskning. Det hadde imidlertid vært ønskelig med en større metodisk bredde i flere av miljøene.

Selv om spesialpedagogikken i Norge står sterkt både med hensyn til antall forskere og internasjonalisering, og fagområdet har en betydelig innflytelse på utviklingen på det pedagogiske felt for øvrig, er området allikevel ikke uten problemer. I noen miljøer er det fremdeles en stor grad av fragmentering i de mange områder tett knyttet til handikap kategorier. Sterke, men relativt snevre fagmiljøer ved andre institusjoner er geografisk sett relativt isolerte i forhold til landet for øvrig. Samtidig er de små miljøene rundt om i landet avhengige av eksterne samarbeidsrelasjoner for å kunne skape en større synergi av forskningen på feltet.

6.1.5 Didaktikk og klasseromsforskning

Som kapittel 5 viser, er det didaktiske perspektivet i forskningen allment etablert og utviklet både teoretisk og empirisk. Selv om forskjellene i tematikk, perspektiver og omfang varierer kraftig, forekommer didaktisk forskning, spesielt med innretning mot klasseromsstudier, i de fleste miljøene. Derimot er forskjellene mellom miljøene store. I noen miljøer kan man skille ut distinkte forskergrupper, og den forskning som bedrives er bred og i tematisk og metodisk sammenheng mangesidig. I andre miljøer igjen er forskningsinnretningen mer spesifikk og begrenset til noen få tema. Her kan også iakttas tendenser til en viss nedprioritering av tradisjonelle didaktiske forskningsområder til fordel for en mer tverrvitenskapelig profilering, for eksempel mot kulturanthropologiske og sosiologiske spørsmålsstillinger om undervisning og utdanning i grisevare områder av landet. Ytterligere et mønster vi har kunnet iakttas er at den didaktisk orienterte forskningen iblant er konsentrert til relativt få enkeltpersoner ved en institusjon. En del av den didaktiske forskningen har betydelig relevans også utenfor en norsk kontekst mens derimot en annen del har en begrenset teoretisk og praktisk relevans utenfor denne konteksten.

Blant allmenndidaktiske tema dominerer læreplanteoretiske studier. En omfattende del er knyttet til læreplansreformen 1997. Her forekommer analytisk og filosofisk innrettede studier med betydelig relevans for utviklingen av den teoretiske forståelsen for tilkomsten og bruken av læreplaner. Evalueringsstudier med utgangspunkt i læreplanreformen 1997 og høyere utdanning utgjør likeså et framtrædende tema. I noen tilfeller har

evalueringsforskningen vært finansiert eksternt, bla. fra Forskningsrådet, noe som illustrerer temaets nasjonale relevans. Den skole- og klasseromsorienterte didaktiske forskningen viser også stor variasjon i metodisk innretning og valg av tema. Den empiriske skole- og klasseromsorienterte forskningen rundt undervisning og oppdragelse ser ut til å være vel forankret i et utdanningssosiologisk og samfunnsvitenskapelig perspektiv. I blant har denne forskningen også en utdanningshistorisk innramming som gir bakgrunnen for analyser av didaktisk praksis i skole og klasserom. Her finns flere interessante forsøk på å integrere ulike didaktiske perspektiver, for eksempel lærerens profesjonelle kompetanse, lærebokproduksjon, lærerbiografier, analyser av kjønnsforskjeller samt IKT.

I den fagdidaktiske forskningen oppvises noen tydelige tema mens andre ser ut til å ha liten oppmerksomhet. Andre eksempel på fagdidaktiske forskningsfelt er språkdidaktikk, spesielt lese- og skriveforskning rettet mot spesialundervisning, matematikk- og naturfagdidaktikk, KRL-fagets didaktikk og helseundervisning med fokus mot tredje verden. Dessuten har mediepedagogikk og fjernundervisning tydelige didaktiske profileringer i visse miljøer. Derimot virker det som om den fagdidaktiske forskningen er sterkt individstyrt. Forskningen gir overhodet ikke inntrykk av å være igangsatt av noen form for rasjonell planmessighet som skulle kunne trygge noenlunde likeverdige forskningmessige forutsetninger for de ulike fagene i skolen.

Sammenfatningsvis ser komiteen at den fagdidaktiske forskningen representerer en omfattende variasjon i valget av tema, teoretiske og metodiske perspektiv men også ujevnhet i vitenskapelig kvalitet.

6.1.6 Pedagogisk kulturanthropologi og pedagogikk med sosiokulturelle aspekter

Kultur, sosiale relasjoner og pedagogikk er som forskningsområde vanskelig å fange i en benevning. I denne sammenhengen menes forskning som i hovedsak er innrettet på pedagogiske prosesser utenfor rene skolesammenhenger, og denne forskningen har som hensikt å prøve å forstå hvordan mentaliteter og normer opprettholdes i en kultur. Det er interessant å løfte fram denne forskningen da den fokuserer på prosesser av sosiokulturell art og har en fremtredende plass i internasjonal forskning. Denne forskningen har ikke hatt en tradisjonell plass innenfor pedagogikk, men tangerer mange av de tradisjonelle områdene som utdanningshistorie, pedagogisk filosofi og pedagogisk psykologi. Vi har kunnet identifisere forskning med denne innretning i flere miljøer, enten i form av en gruppering av forskere eller som enkeltstående representanter som har sitt sterkeste nettverk utenfor egne miljøer.

Representantene for denne innretningen står for et utvidet pedagogikkbegrep og det empiriske arbeidet er som nevnt ofte innrettet på sammenhenger utenfor skolesektoren. Det finns ulike forskningsinteresser innenfor dette området, og flere av dem har stort potensial. Dette området rommer så vel kulturanthropologi med innretning mot religionspsykologi og filosofi som ungdomsforskning med kobling til modernitetsdiskusjoner og sosiokulturelle studier med en sosiolingvistisk innretning.

Denne forskningen behandler spørsmål om sentrum/periferi, noe som også kan diskuteres fra et utdanningspolitisk perspektiv, men kan også kobles til spørsmål om modernitetens ulike tolkninger. Gjennom å knytte regionale aspekter til ungdomsforskning utvides perspektivet og en modernitetsforskning med sterk innretning mot ungdommens vilkår i urbane miljøer problematiseres. De teoretiske perspektivene hentes ofte fra sosiologien og ”cultural studies”- forskning og fra antropologien. De prosesser som studeres er marginaliseringsprosesser, stedets og språkets betydning i identitetsdannelsen samt kjønnsaspekter.

Ungdomsforskning og barndomsforskning bedrives på flere steder med en kulturanalytisk innretning enten med vekt på historiske forandringer eller med innretning på sosialiseringprosesser. I det sistnevnte tilfellet består forskningen både av mikroanalyser med en neo-vygotskiansk tilnærming og av studier med feministisk psykoanalytisk og et sosiokulturell teoretisk grunnlag.

Vi har identifisert sterke representanter for denne innretning i miljøene, og denne forskningen omfatter en tydelig tverrvitenskapelighet og samarbeid med psykologer, antropologer, historikere og sosiologer. Det er komiteens inntrykk at noen forskere på området har gode internasjonale kontakter, mens andre står mer isolert. Med tanke på at dette er et område der det er forholdsvis få aktive forskere, viser dette behov for utvikling av større forskningsprosjekt og kobling til internasjonal forskning på området.

6.1.7 Tradisjoner og tendenser

Den gruppering av seks forskningstradisjoner som komiteen har gjort her, kan selvsagt diskuteres, og gjenspeiler at det er et betydelig mangfold i miljøene. Et gjennomgående trekk er allikevel den tydelige utviklingen innenfor praktisk talt alle tradisjonene mot sosiologiske og sosiokulturelle teoriforankringer og mot en økende bruk av kvalitative metoder. Innenfor praktisk talt samtlige forskningstradisjoner som vi har behandlet ovenfor er orienteringen mot-, eller forankringen i sosiokulturelle og konstruktivistiske teoridanninger ganske tydelige.

Den norske pedagogiske forskningen har stadig en sterk kjerne av empirisk forskning. Denne empiriske forskningstradisjonen forvaltes innenfor flere av de tidsbegrensede nasjonale programmene som ofte er av reformoppfølgende og evaluerende karakter. Den tradisjonelle survey-innrettede, kvantitative metodetradisjonen er representert i noen av disse programmene. Selv om slike nasjonale program har en viktig betydning når det gjelder å samle mange forskere i et felles prosjekt, så gir ikke dette rom for noen mer dyptgående forskerinitiert teoriutprøving og teoriutvikling.

Læreplanteoretiske perspektiver har en relativt framtrædende posisjon i så vel norsk didaktisk forskning som i visse deler av den utdanningshistoriske forskning. Et ”teaching and learning”- perspektiv som det sosiokulturelle perspektivet på læring er representert

innenfor klasseromsforskning og pedagogisk psykologi samt innenfor noen av de evaluerte miljøene.

Skolen som nasjonsbygger fremtrer som et samlende begrep for flere av de pedagogiske forskerne som representerer de historisk- filosofiske og skolerettede forskningstradisjoner. Det er også verd å bemerke frembruddet av kulturanthropologiske og sosiokulturelle aspekter i skole- og klasseromsforskningen med fokus på modernitet og identitet i ungdomsårene, så vel innenfor skolens ramme som i miljøer utenfor skolen.

Ut over disse tema som er representert i alle miljøer, bør den komparative forskningstradisjonen nevnes. Her finns flere gode eksempler på fruktbar kombinasjon av ovenstående tradisjoner.

I de senere årenes tematiserte satsningsområder innenfor pedagogisk forskning, for eksempel forskning om høyere utdanning, media, IKT, arbeidsliv og familie, finns forskere som teoretisk og metodisk har sin forskningsmessige tilknytning til en eller flere av de ovenstående tradisjonene. Disse satsningsområdene er fortsatt i en eksplorativ fase med hensyn til teori- og metodeutvikling. Den faglige produksjonen vitner i mange tilfeller om en ambisiøs forskningsmessig utvikling, men også om et visst press på å raskt utvikle forskergrupperinger og nettverk for å kunne svare til forventningene om forskningens relevans- og nytte.

Utvalget av miljøer i evalueringen har konsekvenser for komiteens innblikk i norsk pedagogisk forskning, og den samlede vurderingen av forskningsområder i norsk pedagogisk forskning gjenspeiler dette. Som det fremgår av omtalen av området didaktikk og klasseromsforskning, se punkt 6.1.5 i dette kapitlet, fremtrer dette forskningsområdet som diffust i de evaluerte miljøene. Dette kan ha sammenheng med at det ved universitetene finns andre miljøer enn de evaluerte, som har praktisk pedagogikk og fagdidaktikk som sitt spesielle forsknings- og undervisningsområde, og at flere av de evaluerte miljøene derfor har nedprioritert dette området. Når de fagdidaktiske og praktisk-pedagogiske utdannings- og forskningsmiljøene ikke er med i evalueringsutvalget, blir temaområder, teoretiske perspektiver og metodiske strategier som er representert innenfor disse forskningsfeltene, for eksempel sosiokulturell didaktisk forskning, og som er internasjonalt relevante, i liten grad belyst i evalueringen. En konsekvens av dette er også at en del sentrale enkeltforskere innenfor det komiteen anser som en viktig del av norsk pedagogisk forskning, ikke vurderes i denne evalueringen. Dette kan etter komiteens mening bidra til en skjevhet i vurderingsgrunnlaget når rapporten skal konkludere og gi anbefalinger om strukturelle og faglige forhold for norsk pedagogisk forskning.

6.2 Miljøenes håndtering av spørsmålene om forskningskvalitet og relevans

Fra miljøenes side er det gjennom egenevalueringene og i miljøbesøkene klart uttalt at det anses som viktig å delta i den politiske offentligheten, i formidling og til og med i såkalte populærvitenskapelige sammenhenger. Det er også et inntrykk at det er viktig for en norsk forsker å publisere på norske forlag. I tillegg til ønsket om å formidle kunnskap til offentligheten, kan dette ha sammenheng med at man ønsker å synliggjøre seg mot de som bevilger midler til forskning, noe som fører til at noen kvalitetskriterier blir mer vektlagt enn andre. Når forskerne innenfor pedagogikk legger så stor vekt på samfunnsmandatet og på tilgangen til midler, kan dette få en del konsekvenser når det gjelder kvalitet og relevans. Når man forsker mot mange oppdragsgivere blir definisjonene av kvalitet i forskningen mangetydige, og det blir mindre rom for kritisk opposisjonsforskning og originalitet.

6.2.1 Publisering

Hvordan forskningsmiljøene oppfatter meningen med pedagogisk forskning virker styrende på hvilken forskning som bedrives. Dette kommer til uttrykk gjennom hvilke forskningssamtaler man deltar i både lokalt, nasjonalt og internasjonalt, og hvordan man synliggjør sin forskning. Det kommer også til uttrykk i hvem man ikke kommuniserer med. Forskerne i evalueringen har, ved innsending av publikasjoner til evalueringskomiteen, lagt vekt på å vise bredden i sine arbeider og har lagt mindre vekt på vitenskapelig spisskompetanse. Dette har mange av forskerne gjort ved å sende inn formidlingspublikasjoner og lærebøker i stedet for sine internasjonalt publiserte artikler. Ettersom forskerne på denne måten har valgt å vise frem bredden i produksjonen utgjør andelen av det innsendte materialet som kan karakteriseres som den vitenskapelige delen av produksjonen, vesentlig mindre enn 3 verk per forsker.

Mange av forskernes publikasjoner er presentert som enkeltforskernes verk, men det har i mange tilfeller gjennom lesning av publikasjoner og CV-er vist seg at de inngår i ulike nasjonale forskningsprogram. De nasjonale programmene er ikke presentert samlet for komiteen, og det er derfor ikke mulig å vurdere den vitenskapelige kvaliteten i programmene. Dermed er det vanskelig å bedømme kvaliteten i det enkelte bidraget når dette er løst fra den sammenheng der det er ment å ha relevans.

Oppdragsgiverne for forskningen er interessert i rapporter som kan brukes opp mot beslutningsprosesser og tiltak i praksisfeltet. Dette ser i følge publikasjonsanalysen i kapittel 3 ut til å få som konsekvens at den meritterende publiseringen blir lavere prioritert enn den allmenne formidlingen, bøker på forlag samt institusjonsinterne rapporter. Dette illustrerer hvordan fagfeltet defineres gjennom en forskningspraksis der blant annet organisatoriske og økonomiske forhold er medspillende.

En konsekvens av at forskerne oppfatter at de har ansvar for å delta i den offentlige debatten, ser gjennom lesningen av de innsendte publikasjonene ut til å være at de velger bort å diskutere teori og metodespørsmål. Det å svare på et slags formidlingsansvar og et krav om popularisering av forskningen medfører nødvendigvis en viss forenkling i fremstillingen. Ut fra en slik forståelse av forskerens samfunnsoppdrag blir det å utrede spørsmålsstillinger og begreper og bidra med enkle, håndterbare forklaringsmodeller ofte viktigere enn å utvikle og prøve ut nye teoretiske modeller og metodetilnæringer innen empiriske studier foretaes.

Etter komiteens vurdering gjenspeiler både den kvantitative analysen av publikasjonene i kapittel 3 og den kvalitative vurderingen som komiteen har gjort gjennom lesning av publikasjonene, et generelt inntrykk at forskningen er lite fremtidsorientert. Mens avhandlingene som gjerne primært leses av det interne forskersamfunnet ofte er problematiserende, er lærebøkene foreskrivende, og annen formidlingsmessig publisering er mer beskrivende, og mange av lærebøkene gjenspeiler et ureflektert forhold til teori og metode. Den enkelte forsker retter seg ofte heller utover til andre regionale og nasjonale interessenter gjennom offentlig publisering for eksempel som formidlende rapporter og artikler. Dette kan som tidligere påpekt gjenspeile en oppfatning blant norske pedagogiske forskere om et stort formidlingsansvar, noe som fører til at samfunnsmandatet fungerer som en sentral drivkraft for publiseringen. Dette finner evalueringskomiteen grunn til å stille spørsmål ved.

Som det fremgår av publikasjonsanalysen i kapittel 3, tabell 3.12, er publisering på engelsk/andre fremmedspråk begrenset i norsk pedagogisk forskning. Det er mulig at den generelle tendens til regional og nasjonal formidlingspreget publisering også gjenspeiler at språket oppleves som en hindring for mange forskere, selv om det ikke i publikasjonsanalysen var mulig å se sammenhenger som gir mønstre i forhold til bruk av språk. I egnevalueringene og i miljøbesøkene har det heller ikke vært omtalt hvorvidt miljøene anser språklige kvalifikasjoner som et problem. Man har heller ikke tematisert dette eller presentert noen behov for støttesystemer i forhold til publisering på andre språk enn norsk.

Konsekvensen er at mye av den forskningen som gjøres, og som har interessante perspektiver å bidra med i forhold til det internasjonale forskningsfeltet de relaterer seg til, ikke når ut. Det blir også et hinder for å kunne bygge opp internasjonale kontakter, utvikle internasjonale forskernettverk og samarbeidsprosjekter. Presentasjon av papers på konferanser er en måte å nå ut på, og dette gjelder all forskning. Komiteen vil på bakgrunn av lesningen av publikasjonene påpeke at en større del av forskningen som er gjort i miljøene er verdifull og interessant forskning som burde bli presentert i artikler i internasjonale tidsskrifter, som artikler i bøker og som monografier. Publiseringen gjenspeiler også at drivkraften til å orientere seg mot vitenskapelig anerkjennelse av forskningen er ganske svak og diffus. Derfor burde målgrupper for forskningen og former og kanaler for publisering av forskning være tema for en bred og prinsipiell diskusjon

innenfor det pedagogiske forskersamfunnet. Det er komiteens vurdering at en slik diskusjon mangler ved evalueringstidspunktet.

Fra komiteens synspunkt gir ikke de mange sammenfattende og forenklerende framstillingene rom for den interne vitale diskusjonen innenfor forskersamfunnet av hvordan forskningens egne tankeverktøy kan anvendes og videreutvikles. Det er derfor en risiko for at den norske pedagogiske forskningen blir mer beskrivende, normativt foreskrivende og forklarende enn teorigenererende og kritisk. Endringene i profilen på forskningsstøtten fra Forskningsrådet som følge av økende programmidler men ingen økning i frie midler, samt øket tilgang på eksterne midler av evaluerende og oppfølgende karakter, kan forsterke en slik tendens.

6.2.2 Den interne akademiske kulturen

Valg av spørsmålsstillinger, emner og tema gir et bilde av den pedagogiske forskningens begrunnelser. Ved miljøbesøkene var det viktig for komiteen å få svar på følgende to spørsmål: Hvem har skrevet denne egevalueringen, og hvordan har arbeidet med egevalueringen bidratt til miljøet? I noen miljøer hadde man hatt en bred arbeidsprosess rundt det å skrive egevalueringen og de som ble intervjuet kjente seg i stor grad igjen, selv om mange påpekte at formatet ikke ga rom for alle nyansene som kanskje kunne bidratt til større innsikt om miljøet. I disse miljøene hadde arbeidet med egevalueringen bidratt til fornyet refleksjon rundt aktuelle spørsmål, og for disse miljøene ble prosessene beskrevet som gode og nyttige.

I andre miljøer hadde man åpenbart hatt mer lukkede prosesser, noe som førte til at færre gjenkjente beskrivelsene og vurderingene i egevalueringen. I disse miljøene hadde arbeidet med egevalueringen heller ikke ført til nye refleksjoner om forskningsaktiviteten og vilkårene for dette innad i miljøene. Forskjellene i hvordan miljøene har arbeidet med egevalueringen, og graden av åpenhet/lukkethet i prosessene, gjenspeiler den interne akademiske kulturen i miljøene. Dette gir et godt bilde på noen av de forskjellene mellom miljøene som komiteen har sett gjennom sitt arbeid med evalueringen, og synliggjøres blant annet gjennom graden av en eksplisitt refleksjon om åpenbare dilemma i pedagogisk forskning, samt i måten å arbeide med seminarer, kvalitetskontroll og forskningsledelse. Den interne kulturen i miljøene får således en betydelig effekt.

Intern og ekstern kvalitetskontroll kan blant annet foregå gjennom intern FoU-ledelse, gjennom interne seminarer, gjennom samarbeid i interne og eksterne forskernettverk og gjennom nasjonal og internasjonal publisering.

Generelt virker kvalitetskontrollen i miljøene, både når det gjelder intern og ekstern kontroll, ganske diffus gjennom det bakgrunnsstoffet som komiteen har lest. Et inntrykk av manglende aktiv intern kvalitetskontroll ble styrket gjennom miljøbesøkene, blant annet gjennom innsyn i at det i flere miljøer ikke er en faglig forskningsledelse. I

tillegg har komiteen gjennom egnevalueringene og miljøbesøkene dannet seg et inntrykk av en svak eller ikke eksisterende seminarkultur som forum for en kollektiv diskurs om den pedagogiske forskningen i det enkelte miljø.

Komiteen vil peke på betydningen av en velorganisert strategisk ledelse av forskningen i miljøet. Forskningsledelsen bør være tydelig på ulike nivåer i organisasjonen, og baseres på høy forskerkompetanse, stor integritet og innsikt i forskningsledelsens dilemma og utfordringer. Komiteen ser klare forskjeller mellom de miljøene som har en faglig og forskningsmessig kompetent ledelse og der dette mangler. Det rekkes imidlertid ikke at det utøves ledelse internt i fagmiljøene. Moderinstitusjonen må også ha en gjennomtenkt forskningsledelse. I denne sammenhengen kan Universitetet i Oslo og forholdene for PFI være et godt eksempel. Gjennom å ha mulighet til å søke, og å få tilført, interne strategiske midler fra UiO sentralt har PFI kunnet styrke noen forskningsområder samtidig som en flervitenskapelig kultur utvikles.

Et dilemma ser ut til å være ivaretagelse av det indre miljøet samtidig som forskerne har nytte av å utvikle sterke eksterne kontakter og samarbeid i nettverk. Noen mindre forskningsmiljøer er preget av indre samhold, men indre samhold viser seg å ikke nødvendigvis være ensbetydende med kreative forskningsmiljøer. I andre miljøer orienterer man seg i større grad mot nasjonale nettverk og forskergrupper utenfor eget miljø. Dette kan være bra for forskningen, men det viser seg at dette ikke nødvendigvis er bra for miljøet forskeren tilhører. Komiteen savner en tydeligere prioritering av indre miljøbygging i de evaluerte miljøene, og den manglende seminarkulturen er et uttrykk for dette.

6.3 Strukturelle og organisatoriske forutsetninger for forskning

6.3.1 Forskningsfinansiering gjennom programmer

Den pedagogiske forskningen er, som det fremgår av kapittel 4, preget av et mangfold av finansieringskilder. Grunnfinansieringen er knyttet til institusjonelle prioriteringer og omfatter både lønn, annen drift og kapital, mens en vesentlig andel eksterne midler til FoU kommer fra offentlig sektor, departementer og fra Norges forskningsråd. Midlene fra Forskningsrådet har de siste fem årene i økende grad vært knyttet til program og evalueringsforskning i tilknytning til ulike reformer. Satsningen på nasjonale forskningsprogram og nettverk har, slik komiteen ser det, ikke brakt med seg en like sterk satsning på sterke forskningsmiljøer, snarere tvert i mot. De nasjonale programmene er brukt for å styrke forskningsmulighetene for enkeltforskere i dennes egne miljø. Dette kan innebære at muligheten for å oppnå synergieffekter ikke ivaretaes fullt ut. Nasjonale forskningsprogrammer vil, ut fra sin funksjon, være mer styrt av oppdragsgiverens behov for beslutningsgrunnlag enn av forskerens nysgjerrighet som er drivkraften for grunnforskningen innenfor et kunnskapsområde.

I prinsippet kan forskningsprogram være en god strategi for å kunne spre forskningsressurser og gi mulighet for enkeltforskere til å kunne få delaktighet i et forskningsarbeid som går ut over hva det egne miljøet har kompetanse, kapasitet og ressurser for å klare. Komiteen mener allikevel at man risikerer at den disiplinære strukturen samt den teoretiske profilering og bevissthet innenfor faget tones ned og, med få unntak, ikke lenger utsettes for noen grundig internvitenskapelig strategisk vurdering.

Strategiske universitets-, og instituttprogrammer preges av en nær relasjon mellom forskning og utviklingsarbeid, for eksempel IKT, høyskolepedagogikk og forskning om høyere utdanning, i den hensikt å styrke den finansielle basis for institusjonen. Imidlertid kan denne finansieringsformen føre inn et alt for instrumentelt grep, og hemme den problematiserende og kritiske forskningen. Opposisjonsforskningen må i en slik finansieringsstruktur tre tilbake for den såkalte styringsforskningen. Finansieringsformene får også en del konsekvenser for rekrutteringen til forskningen (se punkt 6.3.4).

6.3.2 Nasjonale nettverk

I miljøenes dokumentasjon og egevaluering har man betonert betydningen av nasjonale og regionale nettverk, noe som ble bekreftet i miljøbesøkene. Ekstern finansiering av pedagogisk forskning, som Forskningsrådets programmer og de nasjonale reformevalueringene, har som tidligere nevnt vært konstruert slik at de har vært basert på nettverk, med koordineringsansvaret ved ett av de deltagende forskningsmiljøene. Nettverkene er blitt presentert som en måte å overstige de geografiske avstandene og motvirke den isolering som forskere i små miljøer ellers kan preges av.

Det er imidlertid komiteens inntrykk at nettverk innenfor pedagogisk forskning i mange tilfeller har blitt en form som man ikke reflekterer nok over hvorfor man gjør. Samarbeider man for å holde på knappe ressurser, eller for å utvikle og skape nye ideer? Det står i de fleste strateginotatene for miljøene at de skal ha nettverk, men det er i liten grad gjort eksplisitt hvordan dette skal bidra til utviklingskraft i miljøene. Nettverkene bidrar til at enkeltforskere kan komme til forskningsmidler og få delaktighet i et forskningsprosjekt, samtidig er dette ikke noen garanti for kreativitet og nyskaping.

I et spredt befolket land med ambisjoner om å gi kvalifisert høyskoleutdanning i regionene, og som tilbyr forskningsbasert grunnutdanning, kan tanken på nasjonale nettverk virke attraktiv. Det skaper forutsetninger for sambruk av forskningsressurser, tross geografisk spredning. Fra et vitenskapelig synspunkt kan det være en fare for at disse nettverkene blir mindre effektive. Det kan også være en fare for at nettverkene krever så mye koordinering og administrasjon at den kreative stimulansen som et nettverk skulle kunne bidra til, i stedet fører til homogenitet og konformitet. Selv om nettverk kan være en godt egnet konstruksjon og gi strategiske forutsetninger for å skaffe penger til forskning, medfører ikke dette at nettverk i seg selv fungerer som genuine kilder til vitenskapelig og forskningsmessig utvikling og fornyelse. Til dette trengs det i tillegg gode planer for

fremdrift og møtepunkt, produksjonsmål, muligheter for forskningsseminarer samt god forskningsledelse. Allikevel kan det være et problem med nettverk at når det gjelder gjennomføringen av forskningen, sitter enkeltforskere og skriver hver for seg i miljøene.

Som tidligere påpekt vender de norske pedagogiske forskerne seg i høy grad mot nasjonale, regionale og lokale oppdragsgivere, målgrupper og interessenter, og det kan være en risiko at de velger bort deltagelse i det internasjonale forskersamfunnet til fordel for de nasjonale nettverkene fordi disse bidrar til å skaffe penger til forskning.

6.3.3 Universiteter og høyskoler

I bakgrunnsdokumentasjonen og i miljøbesøkene har komiteen fått inntrykk av at mange miljøer og deres moderinstitusjoner har strategiske planer for prioriteringer av bruken av forskningsmidler. Disse planene gjenspeiles imidlertid i liten grad i publikasjoner og CV-er som komiteen har fått tilgang til. Dette kan bety at det er andre drivkrefter enn de strategiske planene som får betydning for forskningen som faktisk bedrives i miljøene. I dette kapitlet har komiteen pekt på en del av de drivkreftene som ser ut til å være virkningsfulle. Tilgangen på forskningsmidler er en drivkraft, en annen er intern og ekstern anerkjennelse fra vitenskapssamfunnet, en tredje er samfunnsmandatet. Som påpekt over ser finansieringsformene ut til å være en sentral men ikke alltid eksplisitt drivkraft for norsk pedagogisk forskning. Gjennom publiseringsaktiviteten i miljøene fremkommer det etter komiteens vurdering (se punkt 6.2.1) at intern og ekstern anerkjennelse fra vitenskapssamfunnet utgjør en forholdsvis diffus drivkraft, mens både publiseringsaktiviteten og den interne akademiske kulturen gjenspeiler en sterk, eksplisitt bevissthet om samfunnsmandatet.

Begrunnelsene for dette kan være ulike i universitetene og høyskolene, ut fra de institusjonelle former, funksjoner og tradisjoner som er beskrevet i kapittel 2, og som videre er blitt belyst i kapittel 4 og 5. Universitetene kjenner, slik komiteen har fått inntrykk av, et sterkt ansvar for ”å bevare bredden i faget”, og de regionale universitetene bemerker i tillegg et sterkt ansvar for kompetanseutvikling i regionene de tilhører.

Høyskolene er i større grad preget av at de nylig har vært gjennom store institusjonelle endringer og at de er orientert mot utviklingen av FoU med relevans for sine utdanninger og tilhørende praksisfelt. Ved høyskolene er det muligheter for tettere organisatoriske bånd mellom grunnutdanning og forskning enn ved universitetene. På den annen side kan kravet om en styrket kvalitet i grunnutdanningen føre til at FoU-midlene i for stor grad styres mot pedagogisk utviklingsarbeid, noe som bidrar til at forskerne og undervisningspersonalet i disse miljøene formulerer sine forskningsambisjoner på et for lavt vitenskapelig nivå.

Regional tilknytningen og kravet om nytte i form av kompetanseoppbygging i regionen kan også drive universitetenes og høyskolenes forskere til å søke legitimitet i det regionale nærmiljøet i stedet for i de nasjonale og internasjonale forskersamfunn. Dette gjelder uavhengig av geografisk plassering av institusjonene.

Komiteen har observert at det er stor variasjon mellom universiteter og høyskoler, og mellom høyskolene, når det gjelder forskningsdelen av ulike stillinger. I tillegg er det et spørsmål hvordan den tiden som er avsatt som forskningsdel av en vitenskapelig stilling faktisk kan utnyttes. Dette avhenger naturligvis også av interne omfordelinger av forskningsmidler i en institusjon, tilgangen til eksterne midler etc., forhold som miljøene ut fra komiteens vurdering kan være tjent med å håndtere med kvalifisert forskningsledelse.

Sammenlignet med andre samfunnsvitenskapelige fag har pedagogiske fag som helhet en liten andel professorer (se kapittel 4, tabell 4.2), og spesielt gir dette utslag når man inkluderer profesjonsutdanningene i høyskolene. I høyskolene fører dette til at få personer skal betjene mange funksjoner som krever høyeste kompetansenivå. Dette gjelder doktorgradsveiledning, forskningsledelse og annen faglig ledelse, komitéarbeid etc.

Det er komiteens oppfatning at nasjonal og internasjonal kvalitet i faglig produksjon, bevisstheten i forskningsmiljøene om teori- og metodespørsmål samt balanse mellom bredde og spissing bygger på et komplekst samspill av faktorer som til sammen skaper forutsetningene for godt, i betydningen kreativt og produktivt, og mindre godt forskningsmiljø. Komiteen har, som det er blitt påpekt i kapittel 5 og tidligere i dette kapitlet, observert store variasjoner innad og på tvers av institusjonstyper. Derfor kan man ikke enkelt si at det er klare forskjeller mellom universiteter og høyskoler.

6.3.4 Rekruttering og sosialisering til forskningen

Et forhold som rimeligvis spiller en stor rolle for miljøene, men som komiteen har hatt vansker med å få riktig tak på, er forekomsten av stipendiater og andre doktorgradsstudenter. Som tidligere påpekt er det en del begrensninger knyttet til det faktum at stipendiatene og de øvrige doktorgradsstudentene ikke er en del av evalueringen. Som det fremgår i kapittel 1 i beskrivelsen av evalueringsdesignet, har komiteen ved miljøbesøkene sett det som viktig å møte denne gruppen i forskerpersonalet, for bedre å kunne danne seg et inntrykk av miljøets indre liv og fremtidige muligheter og utfordringer. Stipendiater og andre doktorgradsstudenter og veiledere utgjør for komiteen et ganske uoverskuelig mønster, men hvor man aner at de personlige ressursene ikke utnyttes optimalt, verken hos doktorgradsstudentene eller veilederne. Det er også uklart hvordan valg av avhandlingsemne innenfor eller utenfor veilederens eget forskningsarbeid foregår, hvordan ansvarsfordelingen når det gjelder fremdriften av avhandlingsarbeidet er, og hvor mye tidsressurser som faktisk går med til veiledning. Dette har betydning for den samlede forskningsaktiviteten, fordi veiledningen, som nevnt i kapittel 4, defineres inn under forskningsbegrepet i "Frascati-Manualen", og fordi denne veiledningen dermed gjerne tar tid fra annen forskning. Når det samtidig i følge egevalueringene og miljøbesøkene er slik at noen forskere veileder mange doktorgradsstudenter og andre veileder få eller ingen, får dette store konsekvenser for en del av forskerne i miljøene.

I kapittel 3 og 4 er det synliggjort at den norske forskerpopulasjonen innenfor pedagogikk har høyt aldersgjennomsnitt. Det er påpekt i kapittel 4 at en rekrutteringsvei til pedagogisk forskning ofte går via praksisfeltet, og at dette kan være en medvirkende årsak til at man i pedagogikk har høy gjennomsnittsalder ved disputas (se tabell 3.4 og figur 4.11, 4.12). En annen forklaring er universitetenes og høgskolenes ekspansjon uten påfølgende økning av personalet. Dette har bidratt til øket behov for kompetanseheving blant personalet, spesielt i høgskolene.

Gjennom miljøbesøkene har komiteen fått inntrykk av at forskerrekrutteringen i stor grad har foregått på tre måter: Gjennom intern finansiering av stipendiatstillinger i universiteter og høgskoler, gjennom ekstern finansiering av stipendiatstillinger fra for eksempel Utdannings og forskningsdepartementet, UFD (rekrutteringsstipend) og Norges forskningsråd (frie forskningsmidler) og gjennom at vitenskapelig personale i høgskoler og andre institusjoner bruker sin FoU-tid til doktorgradsstudier. I tillegg har man de senere år fått et økende antall stipendiatstillinger som del av prosjektmidlene til forskning og evaluering gjennom de Forskningsråds-initierte forskningsprogrammene og de strategiske universitets- og instituttprogrammene. De sistnevnte er stipendiatstillinger som er tett knyttet til de programfinansierte forskningsprosjekter.

De interne stipendiatstillingene ved universiteter og høgskoler er også i stor grad knyttet til satsningsområder i miljøet, og ofte knyttet til strategiske universitets- og instituttprogram som initieres av miljøene selv og finansieres over Forskningsrådets budsjett. De eksterne doktorgradsstudentene med finansiering fra andre institusjoner er i følge opplysninger fra egnevalueringene og miljøbesøkene gjerne deltids doktorgradsstudenter og er i et arbeidsforhold som de skal tilbake til etter fullført grad. Disse tar gjerne doktorgradsutdanningen på utvidet tid og relaterer sin forskning primært til sitt arbeidsmiljø og ikke til det forskningsmiljøet de får sin doktorgradsutdanning fra.

Dette inntrykket av ulike typer finansieringskilder samsvarer med Evaluering av den norske doktorgradsopplæringen fra NFR 2002. Der fremgår det at Forskningsrådet på ulike måter står for 45 prosent, universitetene 33 prosent og andre kilder 22 prosent av finansieringen av doktorgradsstudenter i 1999. I følge evalueringen finansierer en tredjedel av samtlige doktorgradsstudenter sine studier gjennom stillinger i instituttsektoren, den statlige høgskolesektoren, industri/næringsliv, sykehussektoren etc. (NFR 2002, s. 26).

Ut fra tallene som er oppgitt i den innsendte dokumentasjonen er det til sammen 140 doktorgradsstudenter tilknyttet de pedagogiske miljøene i denne evalueringen (se vedlegg nr. 7). Hvilken status disse doktorgradsstudentene har, er imidlertid uklart. Ut fra tallene som er oppgitt i egendokumentasjonen er det svært få universitetsstipendiater ved to av de tre universitetene. Institutt for pedagogikk, UiTø, oppgir at de har en 1/3 andel av en hel stipendiatstilling som deles mellom flere institutter, og Pedagogisk institutt ved NTNU oppgir at de har seks stipendiater ved utgangen av 2002. Ved Universitetet i Oslo er det til sammenligning 22 stipendiater ved PFI og 16 stipendiater ved ISP ved utgangen av 2002.

Samtidig oppgir Institutt for pedagogikk, UiTø at de har 24 doktorgradsstudenter og Pedagogisk institutt ved NTNU oppgir at de har 42 doktorgradsstudenter ved utgangen av 2002 (se vedlegg nr. 7). Dette betyr at et betydelig antall doktorgradsstudenter har ulike former for ekstern finansiering, men det finnes imidlertid ingen opplysninger fra disse universitetsmiljøene om hvordan mønsteret er når det gjelder doktorgradsstudenter og hvordan deres finansiering faktisk er.

Gjennom Forskerpersonalregisteret er det oppgitt at det er 81 stipendiater i pedagogiske fag i 2001 (se kapittel 4, punkt 4.5.4). Selv om man tar i betraktning at miljøenes tall på doktorgradsstudenter er hentet fra 2002, så er det et rimelig anslag at årlig har ca. 50-60 doktorgradsstudenter innenfor pedagogiske fag en eller annen form for individuelt forankret posisjon i forhold til den doktorgradsopplæringen de deltar i. Ut fra informasjonen som har vært tilgjengelig gjennom evalueringen, har komiteen dannet seg et inntrykk av at man, spesielt i høgskolene, bruker FoU-midler til kompetanseheving for ansatte gjennom at de får bruke egen FoU-tid til doktorgradsstudier. I tillegg får mange av disse vitenskapelig ansatte utvidet forskningsfri gjennom interne stipender. Noen av disse har allerede en førstestilling når de starter på sitt doktorgradsstudium, de har ikke en formell posisjon som stipendiater, og bruker rimeligvis flere år ut over normert tid på å få en doktorgrad.

Denne gruppen doktorgradsstudenter er kun i korte perioder ved de institusjonene som gir doktorgradsutdanningen, gjerne i forbindelse med kurs og seminarer. Til sammen fører dette til at en stor gruppe doktorgradsstudenter, se kapittel 5, punkt 5.4, befinner seg i en "gråsoner." De er tilknyttet de norske universitetenes doktorgradsprogram og får veiledning der, men blir finansiert av høgskoler og andre institusjoner. Disse deltar ikke på systematisk vis i opplæringsprogrammene eller i de sosiale og faglige sammenhengene i tilknytning til opplæringen, noe som generelt må anses som et viktig element i utviklingen av en forskeridentitet.

En konsekvens av dette er at man innenfor pedagogikk i Norge forvalter et doktorgradsopplæringssystem der en relativt stor andel av doktorgradsstudentene ikke får en systematisk sosialisering til en forskeridentitet gjennom den faste tilknytningen, forpliktende deltagelse i-, og systematiske veiledning fra et forskningsmiljø. Det er komiteens inntrykk at de uklare rammene for stipendiatene i "gråsonen" må ta mye energi både fra doktorgradsstudentene selv og miljøene de inngår i når det gjelder organisering og tilpasning, og fra forskningen som det faglige personalet i de utdannende miljøene skulle bedrive. Når veiledning anses som en del av forskningsaktiviteten for det vitenskapelige personalet, blir det desto viktigere at doktorgradsopplæringen fungerer supplerende til den interne forskningsaktiviteten i de utdannende miljøene og gjennom dette gir noe tilbake til miljøene. Når denne gruppen doktorgradsstudenter velger sine forskningstema selv, har individuelt tilpassede studieopplegg og i stor grad er fraværende fra det opplærende

miljøet, fører dette etter komiteens vurdering til at doktorgradsopplæringen ikke tilfører miljøene nye impulser. I følge miljøbesøkene kan dette virke utarmende for noen miljøer.

Rekruttering til forskning er et viktig område og der det både er et nasjonalt og et lokalt ansvar for å sikre miljøenes fremtid. I evalueringen av den norske doktorgradsopplæringen pekes det på problemene som er knyttet til finansieringsstrukturen (NFR 2002). Det blir der påpekt at doktorgradsstipend på programmer ofte får problemer med å skaffe god nok veiledning, mens doktorgradsstipend knyttet til frittstående prosjekter har vanskeligheter med å få midler. Det påpekes også at selv om Norges forskningsråd bør spille en viktig rolle i utformingen av nasjonale forskningsstrategier, bør de enkelte lærestedene kunne velge ut en større andel av stipendiatene.

Ser man på de eksemplene som er dokumentert når det gjelder pedagogikk, er imidlertid bildet et annet. I egnevalueringene oppgir både Pedagogisk institutt ved NTNU og Institutt for pedagogikk ved UiTø at de har problemer med å få nye stipendiatstillinger i den interne fordelingen ved de respektive universitetene. Dette kan etter komiteens vurdering være et uttrykk for at disse instituttene har en svak posisjon internt i sine institusjoner, noe som i sin tur ser ut til å få negative konsekvenser for rekrutteringen og for utviklingen av miljøet. Dette er etter komiteens vurdering uheldig for miljøenes framtid.

I prinsippet kunne effekten av dette kompetansehevingssystemet generere nyskaping og øket forskningsaktivitet ved de miljøene som får hevet kompetansen i personalet. Imidlertid er det fra miljøbesøkene et inntrykk at man ved høyskolene ikke har hatt bestillingskompetanse i forhold til den kompetanseheving de bevilger penger til. Komiteen har gjennom miljøbesøkene fått innblikk i at dette fører til at rekrutteringsstipendiater og doktorgradsstuderende ved høyskolene blir ensomt vandrende mellom høyskolene og universitetene. Dette fører i noen tilfeller til at de ferdig utdannede forskerne går tilbake til de samme jobbene som de hadde før de fikk doktorgrad, og til at de i stor grad blir ensomme forskere med få samarbeidspartnere i miljøet. Miljøene får på denne måten liten synergieffekt av FoU-midlene som er brukt til personalets kompetanseheving. Men også ved de miljøene der de har mange stipendiatstillinger er det et problem at det er få post-doc.- stipend, og derfor manglende muligheter til videre rekruttering av forskertalentene.

6.4 Pedagogikkdisiplinens utvikling

For å belyse pedagogikkdisiplinens utvikling kan vi innledningsvis gjøre en distinksjon mellom pedagogikkfagets studieobjekt og dets kunnskapsområder, og se hvordan disse er forandret over tid. Pedagogikkens primære studieobjekt har vært oppdragelse, undervisning, læring og utvikling i ulike institusjonaliserte miljøer, forent med den herskende oppfatningen at pedagogikken skulle besvare eksterne nytteforventninger om veiledning i hvordan disse prosesser best kan gjennomføres. Dette ble internt i faget møtt med en utvikling av kunnskapsområdene og de ble gruppert i underdisipliner, som f.eks.

pedagogisk psykologi, pedagogisk filosofi etc., med en tydelig tilstrebing mot å øke kunnskapen om forutsetninger, prosesser og utfall av ulike former for (oftest institusjonalisert) påvirkning. Endringene i samfunnet har gitt skolen nye oppgaver, økt behovet for utdanning betydelig og har gjort oppdragelses-, opplærings-, og utdanningsspørsmålene stadig mer komplekse. Dette har skapt nye fenomener å utforske for den pedagogiske forskningen, dvs. nye studieobjekt. De pedagogiske forskerne har møtt dette kravet gjennom å utvikle og differensiere kunnskapsområdene innenfor faget, og i denne utviklingen kan i alle fall to tendenser skilles ut:

En tendens har vært å utvide det opprinnelige studieobjektet til også å omfatte fenomener utenfor skolens område, for eksempel høyere utdanning, voksenutdanning, arbeidslivet, miljøer utenfor skolen, og å spesifisere ulike aspekter av det opprinnelige studieobjektet, for eksempel læreplaner, lærerkunnskap etc. På samme måte har utviklingen av IKT gjort dette til et eget studieobjekt. Samtidig har det foregått utvidelser og avgrensinger av tilsvarende kunnskapsområder. En annen tendens har vært å nærme seg andre vitenskapelige fag/disipliner, for å "låne" teoretiske modeller og forskningsmetoder og på denne måten utvide og videreutvikle pedagogikkens disiplinstrukturerte kunnskapsområde. Slik kan en kraftfull teoriutvikling, som for eksempel innenfor sosiokulturelle teorier, gjennom en original og kreativ anvendelse i nye sammenhenger drive fram nye studieobjekt som er interessante også for forskere innen pedagogikk, for eksempel ungdommers marginalisering, og dermed også et nytt kunnskapsområde, sosiokulturell pedagogikk.

En slik tenking kan ses som et utgangspunkt for å beskrive pedagogikkdisiplinens ekspansjon for å tilpasse seg et ekspanderende utdanningsvitenskapelig forskningsterritorium, hvor pedagogikk som fag/disiplin både inspireres av og "låner inn" teorier og metoder fra andre disipliner til sitt eget fagmiljø, og dessuten systematisk utvider valget av studieobjekt og dermed også forskningsoppgavene for å imøtekomme nye kunnskapsbehov. Hvor framgangsrik pedagogikkforskningen blir innenfor slike nye kunnskapsområder avhenger av forskernes kreativitet og originalitet når det gjelder valg av teorier og metoder – men også hvor godt man utvikler rutiner for kvalitetskontroll.

Gjennom evalueringsprosessen ser vi trekk ved norsk pedagogisk forskning som kan beskrives i følgende dilemma: Hvordan ivareta faglig mangfold, og samtidig utvikle spisskompetanse som er nasjonalt og internasjonalt relevant? Dette gjelder både tematisk orientering, i valg av problemstillinger, metoder og teoretiske perspektiver. Mange av miljøene i evalueringen har et selvbilde når det gjelder norsk pedagogisk forskning om at man har ansvar for - og ivaretar - faglig bredde.

Ikke alle miljøene klarer i like stor grad å balansere disse innbyrdes motstridende målene, og i de fleste miljøene i evalueringen er ikke dette dilemma tematisert eksplisitt. Dette fører til at man ikke får tatt stilling til hvilke prioriteringer man ønsker å gjøre. Det er krevende å ivareta både bredde i faget og spisskompetanse, og forsøkene på å løse dette ser

ut til å gi en del utilsiktede konsekvenser. For en del av miljøenes vedkommende ser dette ut til å være styrt av tradisjoner. Samtidig har man i de fleste miljøer utviklet visse fokuspunkter som er betinget av enkeltforskernes interesser. Dette har ført til at man i noen miljøer i stor grad har ivaretatt bredden i faget, både gjennom forskning og publiseringsformer, f.eks. gjennom en utstrakt publisering av lærebøker og formidling. I andre miljøer har man endt med spissing av forskningen, noe som gjør den internasjonalt relevant, men som også fører til at man mister en del av kontakten med utdanning, f.eks. lærerutdanningen, og praksisfeltet.

Gjennomgangen av de strukturelle forutsetningene for norsk pedagogisk forskning i kapittel 4 viser at svært få forskere står for mesteparten av forskningen i Norge. Fagfeltet utgjør et lite miljø med få personer, og det kan derfor være et visst behov for ivaretagelse av både bredde og spisskompetanse nasjonalt. Det er komiteens oppfatning at behovene for å sikre bredde og spisskompetanse kan bli ivaretatt gjennom at man nasjonalt sikrer adekvate virkemidler. Imidlertid er det behov for å påpeke at miljøene ikke av den grunn fratras ansvaret for å gjøre valg om på hvilke områder de vil utvikle sin spisskompetanse.

Dilemmaet om avveining mellom bredde og spesialisering, leder til det grunnleggende spørsmål om hvordan pedagogikkfaget er definert og avgrenset og hvordan det innholdsmessig er strukturert. Den norske pedagogiske forskningen arbeider parallelt med to ulike måter å strukturere den vitenskapelige disiplinen pedagogikk, noe som får konsekvenser for hvilket ansvar de ulike miljøene skal ha for innhold og avgrensninger, for bredde og fordypning. Dette får også konsekvenser for hvordan forskningens kvalitet defineres og ut fra hvilken målestokk den skal vurderes.

En måte å strukturere faget på har utgangspunkt i den tradisjonelle disiplinære inndelingen i underdisipliner eller teoriområder, som for eksempel pedagogisk psykologi, pedagogisk historie, utdanningssosiologi, sosiokulturell pedagogikk etc. En annen har sitt utgangspunkt i identifiseringen og avgrensningen av nye studieobjekt, for eksempel IKT og høyere utdanning, og utviklingen av nye kunnskapsområder for disse studieobjektene. I slike nye kunnskapsområder er pedagogikkens rolle ikke selvsagt, tvert i mot kan kunnskapsområdene appellere til ulike disipliner. En slik tendens til dobbel strukturering har komiteen sett ved PFI ved UiO, men dette er ikke tematisert like eksplisitt i andre miljøer, for eksempel PI ved NTNU og IP ved UiTø. Ved PFI har man i sin organisering av de vitenskapelig ansatte plassert dem både disiplinært og tematisk. Gjennom dette dannes et bilde av instituttets nåværende kompetanseprofil og fremtidige rekrutteringsbehov. På denne måten oppnår man dels å ivareta en tradisjonell teoretisk og forskningsmetodisk bredde i faget, dels å dele opp i tema for å tilpasse seg Forskningsrådsprogrammene og andre typer eksterne finansieringskilder og oppdrag. Dette må forstås som en utvidelse av pedagogikkbegrepet, og får konsekvenser dels for hvordan miljøenes kompetansebehov skal vurderes, men også for hvordan vitenskapelig kvalitet i den faglige produksjonen skal defineres og kontrolleres. Dette har betydning for valg av kvalitetskriterier, publiseringspolicy, meriteringsvurderinger etc.

Ovenstående resonnement kan tydeliggjøres med hjelp av en disiplin- og tema-strukturering av pedagogisk forskning og forskere, og kan illustreres gjennom nedenstående matrise, figur 6.1. På den vertikale akse finner vi den pedagogiske disiplinens ulike underavdelinger. På den horisontale akse finner vi eksempler på ulike forskningstema. Noen av dem har allerede blitt sentrale deler av den pedagogiske forskningen, for eksempel læreplanforskning, mens andre representerer kunnskapsområder hvor pedagogiske forskere også møter (og konkurrerer med) forskere fra andre disipliner, for eksempel gjelder dette høyere utdanning og IKT. I matrisen er de tradisjoner og tema uthevet som komiteen har funnet representert i samtlige miljøer som har inngått i evalueringen. Disse tema kan dermed også sies å gi et grovt bilde av hovedkomponentene i norsk pedagogisk forskning, slik som denne framtrer i den faglige produksjonen ved de utvalgte miljøene.

Disiplin	Tema						
	Didaktikk/ Klasse- roms- forskning	Læreplans forskning	Høyere utdanning	Voksen- pedagogikk	Arbeidslivs- pedagogikk	IKT/media	Etc.
Pedagogisk psykologi							
Pedagogisk historie							
Pedagogisk filosofi							
Spesial- pedagogikk							
Utdannings- sosiologi							
Sosiokulturell pedagogikk							
etc.							

Figur 6.1 Pedagogikkforskningens disiplinære og tematiske struktur (modell)

Det er en sterk streben i de større universitetsmiljøene mot å beholde den disiplinære bredden, dvs. å spenne over hele den vertikale dimensjonen i matrisen, samtidig som man av strategiske grunner også vil være med i vurderingen når det gjelder middel til den tematiske forskningen. Ved de mindre miljøene representerer enkelte forskere en eller annen del av den disiplinære bredden, samtidig som miljøene søker å engasjere seg i en eller flere av de nasjonalt mer tematisk organiserte programmene. Ser man pedagogikkfaget langs disse to dimensjonene, er det åpenbart at et lite land som Norge med mange små forskningsmiljøer spredt ut over landet står overfor et problem når det gjelder å holde høy kvalitet på den forskningen som bedrives i alle miljøene. Det er også blitt tydelig for komiteen at når NFR og andre eksterne aktører som gir forskningsfinansiering gjennom de siste fem år har hatt en øket satsning på store

forskningsprogram, så utgjør dette en betydelig drivkraft i forhold til pedagogikkfagets utforming og utvikling når det gjelder avveielser mellom disiplinstruktur og tematisk struktur. Muligheten for å få tildelt forskningsmidler bidrar på denne måten til epistemic drift i pedagogikkfaget og i pedagogisk forskning.

I et fags utvikling er det et sentralt spørsmål hva som utgjør referansepunkter for kvalitet og hvordan kvalitetskontrollen skal utføres. I underdisiplinene, matrisens rader, finns det en del vedtatte oppfatninger om god kvalitet og hvordan kvalitetsmessig godt forskningsarbeid skal utføres. I matrisens kolonner, den tematiske representasjonen av ulike kunnskapsområder som pedagogikkfaget kan medvirke i, finns ikke de samme veletablerte interne kriterier for forskningsmessig kvalitet. Her virker det som om relevanskriteriene blir mer fremtredende og spennvidden i forskningstilnærmingen kan være svært stor. De videre konsekvensene av en uklar håndtering av dette dilemma er at vitenskapelig stringens fremtrer som motsetning til territoriell relevans, dvs. nytteverdi innenfor utdanningssystemet og for utdanningspolitikken.

Det er på denne bakgrunn komiteens oppfatning at det i norsk pedagogisk forskning i dag finns et dobbelt sett av kvalitetskriterier: Ett sett av vitenskapelige kriterier for god forskning, og ett sett som omhandler relevansen i forskningen for ulike typer oppdragsgivere og brukere, for eksempel politikere, lærere, foreldre, allmennheten. Dette doble settet av kriterier har påvirket forskerne i deres utvalg av faglig produksjon som er sendt inn til evalueringskomiteen for vurdering.

Den forskning som komiteen har gransket, varierer kraftig når det gjelder hvor eksplisitt forskerne har behandlet teori, og metodevalg samt kriterier for kvalitet innenfor en disiplinstrukturert forskning eller en temaorganisert tverrfaglig og flerfaglig forskning. Komiteens samlede inntrykk er at variasjonen når det gjelder vitenskapelig kvalitet er stor både mellom miljøene og innenfor de enkelte miljøene når det gjelder forskningen i begge disse dimensjonene av pedagogisk forskning.

Det er komiteens inntrykk at NFR gjennom denne evalueringen har valgt å se på pedagogikk som en (universitets) disiplin. Samtidig markerer NFR i sin forskningsfinansiering gjennom programmer behov for forskning på et mye bredere område. Som påpekt ovenfor fungerer finansieringsstrukturen for pedagogisk forskning, både den som NFR forvalter og andre eksterne kilder, slik at det blir strategisk viktig for miljøene å etablere forskningsområder som kan gi penger til forskning. Dette fører til en drift mot mer tematisk oppdeling av pedagogikken og det blir mindre rom for den mer tradisjonelle disiplin/subdisiplin-inndelingen. Komiteen anser utvalget av miljøer i evalueringen som et uttrykk for et tradisjonelt syn på pedagogikk og tolker dette slik at NFR ser på evalueringen som en mulighet til å bidra til en debatt om fagets grenser og hvilke drivkrefter som virker styrende på dets utvikling.

Som det fremgår av historien om norsk pedagogikk har den praktisk-pedagogiske utdanningen fungert som en kontrast og som et supplement til det norske pedagogiske forskningsmiljøet. Etter hvert har de faglige grenseoppgangene mellom pedagogisk forskning og pedagogisk praksis blitt brutt ned og nye institusjonelle, forskningsmessige og faglige konstellasjoner har oppstått. Som tidligere nevnt, er framgangsrik didaktisk forskning etablert på flere institusjoner, og som det fremgår i kapittel 3 har man ved Universitetet i Bergen nå etablert Seksjon for utdanningsvitenskap som tilbyr mastergrad og doktorgrad i pedagogikk.

Den samlede forskningen i evalueringen gir et inntrykk av at det i norsk pedagogisk forskning har skjedd en endring fra å se på samfunnet som statisk med visse institusjoner og der pedagogikk oppfyller visse funksjoner, til å se på samfunnet som endrende. Dette gjenspeiles i en økende bevissthet om endringer for pedagogikkens virkeområder, noe som kommer til uttrykk blant annet gjennom mer orientering mot antropologi og sosiologi i den pedagogiske forskningen men også mot en tydelig tematisering som avspeiler nye studieobjekt og etablering av nye kunnskapsområder der pedagogisk forskning kan gi verdifulle bidrag.

Denne disiplinutvidelsen og tematiseringen av det norske pedagogikkfaget er eksempel på en nyorientering innenfor den pedagogiske forskningen som må sies å være interessant og relevant i en internasjonal sammenheng. Imidlertid savnes en mer eksplisitt metarefleksjon rundt disse trekkene ved pedagogikken i den samlede forskningen som er presentert for evalueringskomiteen.

7 Oppsummering og anbefalinger

Komiteen har i henhold til mandatet og opplegget for evalueringen vurdert miljøene ut fra et sett av bakgrunnsdokumentasjon, med henblikk på situasjonen her og nå, og utviklingskraften for fremtidig forskning (se kapittel 1). Situasjonsbeskrivelsen her og nå baseres på data fra de siste ti årene, gjennom sammenstilling av den tilgjengelige bakgrunnsinformasjonen om forskernes faglige produksjon, om miljøene som evalueres og om de strukturelle forutsetningene for pedagogikk. I tillegg til denne kvaliteten ved bakgrunnsdokumentasjonen, preges evalueringen av at all forskning og publisering er langsomme prosesser, samt at strukturelle forhold som økonomi og personalressurser, nasjonale reformer og institusjonelle omorganiseringer gir effekter over tid, noe som til sammen bidrar til et tilbakeskuende perspektiv i evalueringen.

7.1 Oppsummering

Evalueringskomiteen har identifisert sentrale trekk i pedagogikken per i dag, men har mindre innsikt i hvor pedagogikken er på vei. En av grunnene til dette er at den pågående forskningens innhold ikke er redegjort for i egnevalueringene. En annen grunn er at komiteen ikke har hatt anledning til å se på og vurdere stipendiatene og doktorgradsstudentenes arbeider. Det hadde vært interessant å vite hva rekrutteringspersonalet drev med nå, som informasjon om hva som kan bli fremtiden for pedagogisk forskning. Hvilke tema, teoriperspektiver og metoder de som rekrutteres til forskning velger i dag, kan synliggjøre endringstendenser i pedagogikk. For evalueringens vurderinger om utviklingskraft i framtiden ville det være interessant å vite hvorvidt man i stipendiatene og doktorgradsstudentenes arbeider kunne skimte noen av de bevegelser i pedagogikk som komiteen beskriver i kapittel 6.

I følge mandatet er hovedformålet med denne evalueringen fagutvikling. Evalueringen skal fungere som et bidrag til læring og egenutvikling for fagmiljøene, samt som bidrag til å utvide og styrke Forskningsrådets og forskningsmiljøenes kunnskapsgrunnlag om norsk pedagogisk forskning (vedlegg 1, s. 1). Når det gjelder bruk og oppfølging av evalueringen sier mandatet videre at fra Forskningsrådets side vil evalueringen inngå i en langsiktig strategi for kvalitetssikring, og fungere som et innspill til arbeidet med å utvikle gode forskningsmiljøer samt å videreutvikle samarbeidet og arbeidsdelingen mellom Forskningsrådet og institusjonene. Den viktigste oppfølgingen av evalueringen må miljøene i følge mandatet selv ta ansvar for, blant annet gjennom arbeid med fagutvikling, rekruttering og forskeropplæring, forskningsledelse og forskningsorganisering (s. 3). I følge mandatet skal evalueringens konklusjoner munne ut i anbefalinger om oppfølgingstiltak for fagmiljøene (s. 2). Anbefalingene skal bidra til diskusjoner på flere nivåer. Lokalt i de enkelte miljøene, regionalt i forhold til andre institusjoner, oppdragsgivere og praksisfelt, nasjonalt i forhold til de mer overordnede og generelle

vilkårene for pedagogisk forskning. Anbefalingene skal være handlingsrettet, og relevante på de ulike nivåene.

Komiteens sammenfattende hovedinntrykk av *kvaliteten* i norsk pedagogisk forskning, slik som den framtrer i de enkelte forskernes faglige produksjon og i de utvalgte miljøene, er *variasjon*. Det finns en stor variasjon mellom miljøene, og også innenfor miljøene, når det gjelder så vel kvalitet og kvantitet i den faglige produksjonen, som i den faglige virksomheten. Som komiteen har vist i kapittel 5 og 6, er det et *mangfold* av forskningstradisjoner, teoretiske ansatser og forskningsmetoder representert innenfor hvert av de ulike miljøene. Det finns imidlertid også en betydelig variasjon når det gjelder institusjonelle prioriteringer og forutsetninger for forskning, og i spørsmål om ledelse og organisering av forskningen i miljøene. Derfor finns det også, mener komiteen, et stort uutnyttet potensial i miljøene, og endringer på lokalt nivå kan bidra til endringer på regionalt og nasjonalt nivå. Samtidig har evalueringen vist at en del av drivkreftene for pedagogisk forskning er nasjonalt initiert, for eksempel betydningen av den eksterne forskningsfinansieringen. Også sterke regionale drivkrefter skaper forutsetninger for, og forventninger til, den pedagogiske forskningen, noe som i sin tur påvirker de enkelte miljøene i deres organisering av forskningen og de individuelle forskerne i deres valg av forskningsproblemer. Anbefalingene som blir gitt her vil derfor berøre flere nivåer, uten at komiteen tar stilling til på hvilket nivå de foreslåtte tiltakene bør settes inn.

7.2 Anbefalinger

7.2.1 Forutsetninger for forskning

De vitenskapelig ansatte arbeider under høyst varierte arbeidsbetingelser der undervisning og administrasjon begrenser rom for forskning (se kapittel 5). De personalmessige, økonomiske og materielle vilkår er ulike og det prioriteres ulikt i de forskjellige institusjonene der miljøene befinner seg.

Andelen professorer i pedagogikk som fag er betydelig lavere i forhold til det øvrige vitenskapelige/faglige personalet enn i de øvrige samfunnsvitenskapelige fagene. Pedagogikk som fag har dessuten en lavere andel personale med doktorgrad enn øvrige samfunnsvitenskapelige faggrupper (se kapittel 4, figur 4.9). Gjennom evalueringen har komiteen fått innsikt i hvordan den betydelig større andelen undervisningspersonale er knyttet til profesjonsutdanningene. I tillegg til at det er et generelt behov for at pedagogikkfaget får en tilsvarende balanse mellom professorer og andre stillingstyper som i andre samfunnsvitenskapelige fag ved universitetene, mener komiteen at kravet om forskningsbasert profesjonsutdanning øker behovet for en styrking av antallet førstestillingskompetente i pedagogikk i høgskolene.

Professor II-stillingsinstitusjonen er lite brukt i pedagogikk sammenlignet med andre samfunnsvitenskapelige fag, og komiteen ser at slike stillinger i svært ulik grad gjenspeiles

i miljøenes forskningsaktivitet slik dette er dokumentert i evalueringen (se kapittel 4, tabell 4.4 samt p. 4.4.4 og 4.5.6). Når det innenfor pedagogikk er svært få forskere som står for en stor andel av forskningen, og tatt i betraktning de forhold som er nevnt ovenfor når det gjelder kompetanseprofilen, bør det etter komiteens vurdering være et betydelig behov for øket bruk av denne stillingskategorien i miljøene. Denne stillingstypen kan blant annet fungere som ressurs i utviklingen av den interne seminarkulturen som mangler i de fleste miljøene.

Forskerpopulasjonen i pedagogikk har en høy gjennomsnittsalder, noe som blant annet forklares med rekrutteringsveien til forskerkarrieren. Evalueringen viser samtidig at rekrutteringen til forskerutdanning har vansker med å imøtekomme behovet for forskere innenfor den relativt nære fremtid (se kapittel 4, punkt 4.5.3, 4.5.4 og kapittel 6, punkt 6.3.4). Komiteen foreslår derfor at det utvikles praktiske og økonomiske tiltak for å stimulere rekrutteringen.

7.2.2 Forskerutdanning

Den strategiske bevisstheten om hvordan forskerutdanningen organiseres og ledes varierer sterkt innenfor miljøene. Den interne seminarkulturen er i flere miljøer svakt utviklet og/eller dårlig utnyttet som et kollegialt miljø for stipendiater og doktorgradstudenter. Spesielt gjelder dette for de doktorgradstudenter som ikke har sin arbeidsplass i det miljøet de er tilknyttet i sitt doktorgradsstudium (se kapittel 5 og kapittel 6, punkt 6.2.2 og 6.3.4).

Klare prinsipper og organisering for rekruttering, finansiering og veiledning av stipendiater og øvrige doktorgradsstudenter bør, etter komiteens mening, utarbeides for forskerutdanningen. Forholdet mellom universiteter og høyskoler bør klargjøres når det gjelder spørsmålene om oppgave-, og ansvarsfordelingen. Målsettingen må være å utvikle forutsetningene for at stipendiater og doktorgradsstudenter erfarer en sosialisering til en tydelig forskeridentitet gjennom deltagelse i kontinuerlige seminarer, veiledning og i øvrige forskningsrelaterte oppgaver innenfor det enkelte forskningsmiljø.

7.2.3 Forskningens ledelse og organisering

Miljøbesøkene har tydelig vist komiteen at forskningsledelse er underprioritert. I mange miljøer er dette en administrativ funksjon, og dette fører til svak eller ingen reell ledelse av intern miljøutvikling, intern og ekstern kvalitetskontroll, seminarvirksomhet og strategiske prioriteringer.

Det anbefales at forskningsledelsen er tydelig og har høy faglighet på alle nivåer i organisasjonen. Komiteen foreslår at miljøene utvikler strategiske planer som involverer hele det vitenskapelige personalet, at ledelsesfunksjonen tydeliggjøres og knyttes til høy akademisk kompetanse, og at det blir meritterende å ha slik ledelsesfunksjon. I planene bør det også inngå klare bestemmelser for hvordan seminarvirksomheten skal utvikles og organiseres.

Av de innsendte miljøbeskrivelsene kan man utlede en diskrepans mellom på den ene siden miljøenes strategiske planer for prioriteringer av bruken av forskningsmidler, i den grad slike har eksistert, og på den andre siden de enkelte forskernes forskning i de publikasjoner og CV-er som komiteen har hatt tilgang til.

Komiteen vil derfor betone betydningen av at arbeidet med strategiske planer leder til reelle prioriteringer når det gjelder den forskningen som bedrives i miljøene, noe som forutsetter at man i miljøene har reelle diskusjoner om slike prioriteringer.

Mange forskere i denne evalueringen har etablert samarbeid og nettverk på sitt forskningsfelt med kolleger i andre institusjoner nasjonalt og internasjonalt. Samarbeid og nettverksdannelser er et gode innen forskningen når dette fungerer som et supplement til den lokale akademiske kulturen. Kravene som følger med finansieringsmulighetene i de nasjonale forskningsprogrammene bidrar imidlertid til at samarbeid og nettverk kan skape en sentrifugalkraft i miljøene. Dermed kan nettverksdannelsene i forbindelse med eksterne finansieringskilder fungere som erstatning for manglende intern akademiske kultur, noe som i sin tur kan virke utarmende på miljøene lokalt.

Komiteen mener at det bør gjennomføres en oppfølgende og kritisk granskning når det gjelder disse virkningene av de nasjonale programmenes og nettverkens positive og negative konsekvenser for det lokale miljøet.

7.2.4 Kvalitetskontroll

Mye av den pedagogiske forskningen som bedrives i Norge bidrar med spesifikke tema og metodetilnærminger som kunne berike det internasjonale forskersamfunnet. På grunn av den begrensede internasjonale publiseringen når ikke forskningen ut, noe som i sin tur blir et hinder for å kunne bygge opp internasjonale nettverk og samarbeidsprosjekter og for å få stimulerende og vitaliserende dialog med det internasjonale forskersamfunnet, og dessuten en ekstern kvalitetskontroll (se kapittel 6, p. 6.2).

Komiteen anbefaler derfor tiltak som stimulerer internasjonal publisering i tidsskrifter, antologier og monografier. Komiteen mener også at det ville være verdifullt at det føres en diskusjon om hvorvidt nåværende regler for meriteringsvurdering ved vitenskapelig kompetansevurdering innenfor pedagogikkfaget i så høy grad betoner verdien av lærebokproduksjon med mer, at den vitenskapelige kvaliteten risikerer å ikke bli gitt tilstrekkelig oppmerksomhet og oppmuntring.

Både den interne og eksterne kvalitetskontrollen i miljøene er som helhet diffus og det ser ut til at et offensivt arbeid for å sikre kvaliteten mer eller mindre mangler. Komiteen foreslår også av denne grunn at man i miljøene forbedrer og utvikler sine rutiner for seminarvirksomheter av ulike slag, og at den kvalitetskontrollerende funksjonen i slike interne felles aktiviteter ivaretaes.

Komiteen har påpekt risikoen ved at finansieringsstrukturen med nasjonale forskningsprogram og nasjonale evalueringer kan lede til en alt for konformistisk og instrumentell forskning som hemmer den problematiserende og kritiske forskningen (se kapittel 6, p. 6.3.1 og 6.3.2).

Komiteen betoner derfor nødvendigheten av at det gis rom for en kritisk forskning som kan fungere som drivkraft for nytenking og forandring. Muligheten for forskerinitiert, konkurransutsatt forskningsstøtte med kvalifisert peer-review-granskning nasjonalt og også internasjonalt, må ivaretaes. Etableringen av sterke, helst geografisk sammenholdte forskningsmiljøer bør oppmuntres og støttes.

7.2.5 Fagutvikling

Denne evalueringen gir, innenfor designets rammer, et tilbakeskuende, historisk bilde av norsk pedagogisk forskning, noe som har sammenheng med at evalueringen har hatt enkeltforskeres og miljøers virksomhet de siste ti årene, inntil 31.12. 2002, som underlag for komiteens vurderinger. Komiteens gjennomgang kan på denne bakgrunn danne grunnlag for en diskusjon om hvordan man vil utvikle den pedagogiske forskningen i Norge. Men å vurdere utviklingskraften i forskningsmiljøene krever i tillegg en analyse av nydisputerte kandidater, samt stipendiater og doktorgradsstudenters arbeider, noe som har ligget utenfor komiteens mandat å vurdere.

Evalueringen viser at den pedagogiske forskningen er preget av langsomme prosesser og fastholdes i stabile strukturer, samtidig som det skjer endringer i pedagogikkfaget både innenfra, og på grunn av- og i samspill med- eksterne krefter. En eksplisitt metarefleksjon rundt trekkene ved pedagogikk slik det kommer til uttrykk gjennom denne evalueringsrapporten, kan etter komiteens mening bidra til fagutvikling.

Gjennom evalueringsprosessen har komiteen dannet seg et bilde av norsk pedagogisk forskning nå, slik som denne forskning er avgrenset gjennom denne evalueringens design og metoder. Dette viser at den tradisjonelle disiplinstrukturen kompletteres med en mer nytteinrettet strukturering i ulike tematiserte kunnskapsområder hvor pedagogisk forskning kan spille en betydelig rolle – men hvor også andre fag i varierende grad kan bidra i teori- og metodeutviklingen. Komiteen finner at den norske pedagogiske forskningen står overfor en spennende utfordring når det gjelder å utvikle teoretisk og metodisk bevissthet, dvs. vitenskapelig stringens, innenfor hele det pedagogiske forskningsfeltet med dets disiplinære og tematiske strukturer og med dets innebygde spenninger mellom vitenskapelige kriterier og mer nytteinrettede relevanskriterier.

Litteratur

Befring, E. 2003. Institutt for spesialpedagogikk. Utviklingen av spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt. *Ikke publisert notat.*

Dale, E. L. 1999. *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dahl, H. 1959. *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag.* Oslo: Universitetsforlaget.

Den nasjonale pedagogikkomiteen 1993 (Underdalkomiteen). 1994. *De pedagogiske miljøene. Gradsstruktur, organisering, samarbeid, arbeidsdeling.* Innstilling 19.august 1994.

Helsvig, K. 2003. *Johs. Sandven – forskningsentreprenør og institusjonsbygger.* Manus til boken Pedagogiske profiler på Abstrakt forlag, under publisering våren 2004.

Jordell, K.Ø & Aamodt, P.O. (red.). 1989. *Læreren - fra kall til lønnskamp. Utvikling gjennom 250 år.* Oslo: Tano A.S.

Kyvik, S. & Skodvin, O. J. 1998. *FoU ved statlige høyskoler.* Oslo: NIFU-rapport 10/1998

Kyvik, s. 2003. Changing trends in publishing behaviour among university faculty, 1980-2000. *Scientometrics vl. 58, No1 (2003) 35-48.* Akadémia Kiadó, Budapest/ Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

NFR/KS 2000. *Fagnotater i samfunnsvitenskapelige fag. Utarbeidet av fagkomiteene i Området for kultur og samfunn.* Oslo: Norges forskningsråd.

NFR/KS 2002. *Statsvitenskapelig forskning i Norge. Status og utfordringer.* Oslo: Norges forskningsråd.

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

Smeby, J.-C: 2001. *Forskningsvilkår ved universiteter og vitenskapelige høyskoler.* Oslo: NIFU skriftserie 11/2001.

Tarrou, A.L.H. 2003. *Kunnskapsstatus for KUPP: Yrkesdidaktikk – kunnskapsstatus og forskningsbehov.* Oslo: NFR (under publisering).

Vislie, L. 2002. *Evaluering av norsk pedagogisk forskning: Bakgrunnsnotat.* Oslo: Norges forskningsråd.

Vaage, S. 1989. Frå kall til lønnsarbeid. Jordell, K.Ø. & Aamodt, P.O. (red.). 1989. *Læreren - fra kall til lønnskamp. Utvikling gjennom 250 år*. Oslo: Tano A.S., s. 43-71.

Wendt, K. 2001. *Ressursinnsatsen i samfunnsvitenskapelig forskning*. Oslo: NIFU-skriftserie 29/2001

Tabelloversikt

Tabell 3.1	Antall inkluderte forskere etter institusjon og kjønn.	32
Tabell 3.2	Alder fordelt etter sektor.....	33
Tabell 3.3	Alder etter institusjonstilknytning i 2003. Prosent.	33
Tabell 3.4	Alder ved disputas etter kjønn. Kun forskere med opplysninger om år for disputas er inkludert.	34
Tabell 3.5	Publisering etter publiseringstype og år. Antall publikasjoner, vektet for samforfatterskap. 1993-2002.	38
Tabell 3.6	Gjennomsnittlig publisering per forsker per år, etter alder, kjønn, publiseringstype og språk (1993-2002). Artikkelekvivalenter/vektede tall, hele perioden.	39
Tabell 3.7	Gjennomsnittlig publisering per forsker per år, etter disputasalder, publiseringstype og språk (1993-2002). Artikkelekvivalenter/vektede tall, hele perioden.	40
Tabell 3.8	Gjennomsnittlig publisering (bøker, artikler, avhandlinger) per forsker per år, etter disputas-år. Artikkelekvivalenter/vektede tall, hele perioden (1993-2002). 40	40
Tabell 3.9	Publisering etter publiseringstype og institusjon (samlet 1993-2002). Antall publikasjoner, vektet for samforfatterskap.	41
Tabell 3.10	Publiseringsmønster: prosentvis fordeling på publikasjonstyper innenfor hver sektor og institusjon. Samlet for 1993-2002. Prosent.....	42
Tabell 3.11	Publisering av bøker, artikler og avhandlinger norsk pedagogisk forskning. Gjennomsnitt per forsker etter år og institusjon. Artikkelekvivalenter (vektet for publikasjonstype og samforfatterskap).	43
Tabell 3.12	Gjennomsnittlig publisering per forsker per år, etter institusjon, publiseringstype og språk (1993-2002). Artikkelekvivalenter/vektede tall, ansatt periode. 44	44
Tabell 3.13	Gjennomsnittlig publisering per forsker per år, etter alder, sektor, publiseringstype og språk (1993-2002). Artikkelekvivalenter/vektede tall, ansatt periode. 45	45
Tabell 4.1	Vitenskapelig/faglig personale innenfor utvalgte samfunnsvitenskapelige fag i UoH-sektoren etter stilling og faggruppe i 2001.	65
Tabell 4.2	Vitenskapelig/faglig ansatte innenfor utvalgte samfunnsvitenskapelige fag i UoH-sektoren etter stilling og faggruppe i 2001. Prosent.	65
Tabell 4.3	Gjennomsnittsalder ved disputas for vitenskapelig/faglig personale i utvalgte faggrupper innenfor samfunnsvitenskap i UoH-sektoren etter kjønn i 2001. 69	69
Tabell 4.4	Forholdstallet mellom antall professor II og antall vitenskapelig/faglig ansatte samt antall ansatte i førstestilling innenfor utvalgte samfunnsvitenskapelige faggrupper i UoH-sektoren i 2001.....	70

Figuroversikt

Figur 1.1	Deltagere på møtene ved miljøbesøkene	17
Figur 4.1	Totale andeler FoU-utgifter og personale innenfor pedagogiske fag i UoH-sektoren i 2001 etter lærestedstype og hvorvidt enhetene inngår i evalueringsutvalget. Prosent.	52
Figur 4.2	Vitenskapelig/faglig personale innenfor fagområdet pedagogikk etter lærestedstype og stillingskategori i 2001.	53
Figur 4.3	Totale FoU-utgifter innenfor pedagogiske fag i UoH-sektoren etter lærestedstype i 1991, 1997 og 2001. Løpende priser. Mill. kr.	54
Figur 4.4	Eksterne midler til FoU innenfor pedagogiske fag etter lærestedstype og finansieringskilde i 2001. Prosent.	56
Figur 4.5	Vitenskapelig og faglig personale innenfor pedagogiske fag etter lærestedstype og stillingsgruppe ¹ i 2001.	57
Figur 4.6	Andelen vitenskapelig/faglig personale og personale i førstestilling med doktorgrad innenfor pedagogiske fag etter lærestedstype i 2001.	58
Figur 4.7	Kvinneandelen blant vitenskapelig og faglig ansatte innenfor samfunnsvitenskap totalt og pedagogiske fag i UoH-sektoren etter lærestedstype i 2001.	59
Figur 4.8	Totale FoU-utgifter for utvalgte faggrupper innenfor samfunnsvitenskap i UoH-sektoren i 1991, 1997 og 2001. Faste 1990-priser. Mill. kr.	63
Figur 4.9	Andelen vitenskapelig/faglig personale med doktorgrad og personale i førstestilling ¹ med doktorgrad ved utvalgte samfunnsvitenskapelige faggrupper i UoH-sektoren i 2001.	68
Figur 4.10	Ansatte i førstestilling i utvalgte faggrupper innenfor samfunnsvitenskap i UoH-sektoren etter aldersgrupper i 2001.	71
Figur 4.11	Doktorgradsstipendiater i utvalgte faggrupper innenfor samfunnsvitenskap i UoH-sektoren etter aldersgrupper i 2001.	72
Figur 4.12	Ansatte innenfor pedagogiske fag etter stillingsgruppe og aldersgruppe i 2001.	73
Figur 4.13	Kvinneandelen blant vitenskapelig/faglig personale innenfor utvalgte samfunnsvitenskapelige faggrupper i UoH-sektoren for utvalgte stillingsgrupper i 2001. Prosent.	74
Figur 6.1	Pedagogikkforskningens disiplinære og tematiske struktur (modell).....	128

Vedlegg 1 Mandatet

Vedtatt av OS-KS 19.06.02

Mandat for evaluering av norsk pedagogisk forskning

I Formål

Hovedformålet ved evalueringen skal være fagutvikling.

Evalueringen skal gi et bilde av kvaliteten på den pedagogiske forskningen som utføres i de utvalgte pedagogiske forskningsmiljøene.

Evalueringen skal bidra til læring og egenutvikling for fagmiljøene, og gi innsikt i styrke, svakhet og utfordringer for den pedagogiske forskningen. Evalueringen vil være med på å identifisere forhold som bidrar til å fremme kvalitet. Evalueringen skal også utvide og styrke Forskningsrådets og forskningsmiljøenes kunnskapsgrunnlag.

II Organisering

Det nedsettes en evalueringskomité med internasjonal representasjon. Komitéens oppgave er å gi en samlet vurdering av det nasjonale fagmiljøet i henhold til mandatet. Komitéen bes komme med anbefalinger om tiltak for oppfølging.

Arbeidet igangsettes høsten 2002 og skal være avsluttet etter ca 1 år. Utvalget skal utarbeide en framdriftsplan for arbeidet tidlig i prosessen.

Evalueringsperioden er de siste 5 års faglige produksjon og virksomhet, dvs 1997-2001.

Evalueringskomitéen vil få administrativ støtte fra Forskningsrådet, og engasjert sekretærbistand.

III Mandat for evalueringsutvalget

Evalueringskomitéen bes om å gi en samlet vurdering av faget og fagmiljøet på grunnlag av følgende elementer:

- a) vurdering av faglig produksjon (fem år for utvalgte arbeider og 10 år for publikasjonslister)
- b) egenvurdering
- c) miljøbesøk
- d) skriftlig dokumentasjon av instituttets/avdelingens virksomhet (fem år)

Komitéen bes på denne bakgrunn om å gi en samlet vurdering av kvaliteten på den norske forskningen og de norske fagmiljøene i pedagogikk, i lys av de tilgjengelige ressurser. Evalueringen må finne sted i dialog med fagmiljøene. Evalueringen skal konsentrere seg om forskningsmiljøene ved universitetene, dvs. de vitenskapelig ansatte ved de pedagogiske instituttene ved UiO, NTNU og UiTø. I tillegg skal et utvalg av høyskolene inngå.

- 1 -

Komiteén bes om å vurdere om det er disipliner eller underdisipliner hvor norsk pedagogikk står sterkt internasjonalt sett, og tilsvarende om det er vesentlige deler av faget som er svakere dekket. Komiteéns konklusjoner bør munne ut i anbefalinger om oppfølgingstiltak for fagmiljøene. Evalueringsrapporten skal forelegges miljøene for kommentarer før rapporten ferdigstilles og gjøres offentlig tilgjengelig.

Evalueringskomiteén kan i samråd med Forskningsrådet innhente annen informasjon eller dokumentasjon, og til å forfølge evt andre problemstillinger enn de som nevnes i mandatet, dersom slike behov avdekkes underveis i evalueringsprosessen.

Utfyllende om vurderingsgrunnlaget:

a) vurdering av faglig produksjon

Analyse av samlet faglig produksjon

For at evalueringsutvalget skal kunne danne seg et bilde av hele den faglige virksomheten, må utvalget foreta en analyse av samlet faglig produksjon. Fullstendige publiseringslister for de siste ti år skal danne grunnlag for analyse av publiseringsmønsteret og forskningsproduksjonen i faget. Utvalget må foreta en gjennomgang med særlig henblikk på å vurdere faglig bredde og fornyelse. En slik gjennomgang bør kunne gi svar på spørsmål om hvilke fagfelt, teorier, metoder eller temaer man finner representert. Avslører en kritisk gjennomgang noen mangler? Finnes det viktige sider ved faget og fagtradisjonen som ikke er dekket? Finnes det informasjon om publiseringssamarbeid med forskere fra eget fag eller fra andre fag? Er de faglige arbeidene først og fremst rettet mot andre forskere, eller er den vitenskapelige produksjonen mer allmennrettet?

Vurdering av utvalg faglige arbeider

De involverte fagmiljøer legger etter eget skjønn fram et utvalg faglige arbeider. Utvalget skal bestå av 3 publiserte arbeider fra hver vitenskapelig ansatt, samt post.doc fra hvert miljø. Med faglig arbeid menes artikler og andre bidrag i vitenskapelige tidsskrifter, antologier, avhandlinger og monografier. De utvalgte faglige arbeidene skal sammen med fullstendige publikasjonslister danne grunnlag for vurdering av faglig kvalitet og produksjon, og vurdering opp mot internasjonal standard.

b) egenvurdering

De utvalgte fagmiljøene (universitetsinstituttene og høyskolene) utarbeider en egenvurdering med utgangspunkt i en mal. Evalueringsutvalget tilpasser malen i dialog med miljøene. Det må imidlertid presiseres at formålet med egenvurderingen vil være å få fram både sterke og svake sider ved forskningsaktiviteten i faget. Egenvurderingen må representere en kritisk gjennomgang av virksomheten.

c) miljøbesøk

Hensikten med miljøbesøk er gjennom samtale å utdype forhold som har å gjøre med fagmiljøets formål, rammebetingelser og oppgaver. Forholdet mellom forskning og undervisning må vies spesiell oppmerksomhet, dvs undervisnings- og veiledningsaktivitetens betydning for forskningsmessig utvikling. Miljøbesøket er også tenkt å skulle belyse spørsmål vedrørende organisasjon, forskningsledelse og forskningsaktivitet. Det kan ta opp forhold knyttet til undervisning, til samarbeidsformer, til rekrutteringssituasjon eller til publisering, og kan gi anledning til å drøfte situasjoner beskrevet i egenvurderingen.

d) skriftlig dokumentasjon av fagmiljøets virksomhet

Evalueringsutvalget må vurdere den faglige virksomheten også i lys av de opplysninger som er tilgjengelig i årsrapporter og i årsplaner. Utvalgets endelige rapport må inneholde en helhetsvurdering av faget, hvor følgende elementers betydning for forskningsaktiviteten kommenteres:

- virksomhetens finansieringsstruktur
- antall ansatte (stillingssammensetning, alder, kjønn)
- antall rekrutter, vurdering av tidsbruk fram mot avlagt doktorgrad
- forholdet mellom forventet ledighet i vitenskapelige stillinger og rekruttering
- antall doktorgrader
- antall studenter, fordeling på nivå, omfang av veiledning
- fagplaner og forskningstrategier.

Utvalget kan gjennomføre siteringsanalyse, men må kritisk vurdere hvordan dette materialet event. benyttes i evalueringsrapporten. Tidligere evalueringer, samt annen dokumentasjon og oversikt over faget vil utgjøre et supplement for utvalget.

III – Bruk og oppfølging av evalueringen

Den endelige evalueringsrapporten skal være offentlig tilgjengelig. Brukere vil være ledelsen og de ansatte ved det enkelte fagmiljø, fakultetene og ledelsen ved universitetene og høyskolene, samt forskningspolitiske myndigheter, andre fagmiljøer, oppdragsgivere og ulike brukergrupper. For å oppnå størst mulig læring fra evalueringen er det viktig at resultatene gjøres kjent, slik at de gruppene som måtte være interessert i forskningsevalueringen, får kjennskap til undersøkelsen.

Forskningsrådet vil utarbeide en anbefaling for oppfølging av evalueringen så snart rapporten er ferdig og forelagt miljøene.

Den viktigste oppfølgingen vil miljøene selv måtte ta ansvar for gjennom sitt arbeid med fagutvikling, rekruttering og forskeropplæring, forskningsledelse og forskningsorganisering.

Fra Forskningsrådets side vil evalueringssopplegget inngå i en langsiktig strategi for kvalitetssikring. Evalueringen vil gi viktige innspill til arbeidet med å utvikle gode forskningsmiljøer, og videreutvikle samarbeidet og arbeidsdelingen mellom Forskningsrådet og institusjonene. Evalueringen vil dessuten danne grunnlag for videre utvikling av evalueringssystemet.

Vedlegg 2 Bestillingsbrev, publikasjoner og CV

Til forskningsinstitusjoner
som inngår i
Evalueringen av
norsk pedagogisk forskning

Vår saksbehandler/telefon
Ingebjørg Strøno, +47 22 03 7390

Vår ref.
200201556
Deres ref.

Oslo,
04.12.2002

Evaluering av pedagogikk - bestilling av underlagsmateriale for evalueringen

Vi viser til tidligere kontakt om Evalueringen av pedagogikk, både direkte til institusjonen og gjennom de oppnevnte kontaktpersonene (jf liste).

I løpet av høsten er det nedsatt en nordisk komité som skal ha ansvaret for evalueringen. Informasjon om sammensetningen av komitéen finnes vedlagt. Komitéen skal ha sitt første møte 8.januar 2003, og evalueringsarbeidet planlegges fullført innen utløpet av 2003. Forsker Jorunn Spord Borgen / NIFU, er engasjert som faglig sekretær for komitéen.

På bakgrunn av de premisser og avgrensinger som var satt for evalueringen, er det åtte institusjoner som inngår i evalueringen (jf vedlagt oversikt). For ordens skyld vedlegger vi på nytt mandatet for evalueringen.

Underlagsmateriale

Første trinn i arbeidet er å få innsamlet underlagsmateriale for vurderingen av forskernes faglige produksjon. Det er utarbeidet anvisninger for hva slags materiale man ønsker innsendt. Anvisningene fremgår av eget ark. (Se vedlegg).

Det er avgjørende for evalueringsresultatet at miljøene og forskerne følger opp de anvisninger som er gitt for sammenstilling og informasjon om faglig produksjon. Hvis det er spørsmål knyttet til dette, vennligst ta kontakt med kontaktpersonen i Forskningsrådet, spesialrådgiver Ingebjørg Strøno, tlf 22037390, epost: ist@forskningsradet.no.

Vi ber også om at institusjonen utarbeider en oversikt over forskere som skal inngå i evalueringen, på basis av de kriterier som er gitt (jf Anvisnings-skjema). Denne oversikten må inneholde følgende:

- navn
- tittel
- vedkommendes ansettelsestid ved institusjonen

Vi ber om at materialet sendes Forskningsrådet innen 1. februar 2003
(att: Ingebjørg Strøno)

Neste faser

Vi minner om de to neste faser i evalueringsprosessen:

- miljøenes egenvurdering - og
- miljøbesøkene

Brev med anvisninger for egenvurderingen vil bli sendt ut til miljøene i løpet av januar. Det er ennå ikke tatt beslutning om momenter og forhold man ønsker skal inngå i egnevalueringen. Dette vil evalueringskomiteen ta stilling til på sitt første møte. Når det gjelder miljøbesøkene, vil disse finne sted like før eller etter sommerferien 2003.

Vi står foran et utfordrende arbeid som vi er klar over faller sammen med en allerede arbeidsintensiv periode ved universitetene og høgskolene i og med implementeringen av Kvalitetsreformen. Vi håper likevel at miljøene vurderer den forestående evalueringen som interessant og viktig, og at den i et lengre perspektiv vil være nyttig for faget og forskningen. Vi, fra vår side, vil gjøre vårt beste for at arbeidet skal kunne gjennomføres så greit som mulig.

Ta gjerne kontakt hvis dere har spørsmål eller kommentarer.

Med vennlig hilsen
Norges forskningsråd

Arvid Hallén
områdedirektør
Kultur og samfunn

Ingebjørg Strøno
spesialrådgiver
Kultur og samfunn

Vedlegg:

1. Anvisninger for innsending av faglig materiale
2. Oversikt over sammensetning av evalueringskomiteen
3. Oversikt over institusjoner som omfattes av evalueringen
4. Mandat for evalueringen
5. Oversikt over kontaktpersoner ved institusjonene

KOPI:

- UV-fakultetet, UiO
- SVT-fakultetet, NTNU
- SV-fakultetet, UiTø
- Universitetsdirektørene ved UiO, NTNU, UiTø

ANVISNINGER for innlevering av

- Publiserte arbeider de siste 5 år
- Publikasjonsliste de siste 10 år

Definisjon av forsker (kompetansenivå)

Institutt:

Forsker I

Forsker II med doktorgrad

Universitet og høyskoler:

Professor

Førsteamanuensis

Annen stilling med doktorgrad (Forsker eller Postdoktorstipendiat)

Forskeren må ha enten doktorgrad eller førstestillingskompetanse. De skal være ansatt innenfor en av de evaluerte institusjoner pr. 1.1.2003.

Faglige arbeider de siste fem år, fra 1.1.1998-31.12.2002

Utvalget av faglige arbeider skal være:

- Tre arbeider som er sentrale i forskerens vitenskapelige produksjon
- En begrunnelse for hvorfor disse arbeidene er sentrale i forskerens vitenskapelige produksjon

Publikasjonsliste de siste ti år, fra 1.1.1993 – 31.12.2002

Publikasjonslistene vil bli kategorisert på samme måte som i den nylig avsluttede evalueringen av statsvitenskap, og vi ber om bare arbeider faller inn under de aktuelle kategoriene tas med i listene som sendes inn:

1. Bøker utgitt på forlag (redaktøroppgaver *ikke* medregnet, egne kapitler i redigerte bøker teller under 2)
2. Artikler i antologier på forlag (bokkapitler)
3. Artikler i vitenskapelige tidsskrift (inklusive review-artikler, men *ikke* anmeldelser, redaksjonelt stoff, debattinnlegg o.l.)
4. Skrifter/rapporter utgitt av egen institusjon
5. Skrifter/rapporter utgitt av andre institusjoner
6. Doktoravhandlinger

Dette innebærer at alle publikasjoner som faller utenom disse kategoriene *ikke* skal tas med i listene (bl.a. populærvitenskapelige artikler, kronikker, bokanmeldelser og konferanse-papper som ikke er publisert i skriftelig form, faller klart utenom de kategoriene som skal inkluderes).

Evalueringsperioden inkluderer årene f.o.m.1993 t.o.m. 2002. Vennligst *ikke* inkluder arbeider som faller utenom denne perioden (slik som eksempelvis arbeider i kategoriene "submitted", "forthcoming", "in press").

For at en publikasjon skal telles med i evalueringen er det nødvendig med fullstendige referanser (inklusive: år, forfatter inklusive alle eventuelle medforfattere, tittel, utgiver, tidsskrift/antologi hvor en artikkel er trykket) slik at publikasjonen kan kategoriseres.

Av bearbeidingshensyn vil vi sette pris på om listene inneholder et linjeskift mellom hver publikasjon, men ingen linjeskift mellom opplysninger om samme publikasjon.

Vedlegg 3 Bestillingsbrev, egnevaluering og dokumentasjon

Til forskningsinstitusjoner
som inngår i
Evalueringen av
norsk pedagogisk forskning

Vår saksbehandler/telefon
Ingebjørg Strøno, +47 22 03 7390

Vår ref.
200201556
Deres ref.

Osto,
22.01.03

Evaluering av pedagogikk – bestilling av underlagsmateriale: dokumentasjon og egnevaluering

Vi er kommet til fase II i prosessen med innhenting av underlagsmateriale for evalueringen (jf tidligere tilsendt mandat). Vi ber nå miljøene om å utarbeide dokumentasjon og en egnevaluering av virksomheten. Som for fase I, følger det med anvisninger for hva slags dokumentasjon man ønsker innsendt og hvilke spørsmål og tema som skal behandles i egnevalueringen. Retningslinjene følger vedlagt.

Innsendingsfrist for dette materialet er satt til 20.mars 2003. Materialet skal sendes til Forskningsrådet v / Ingebjørg Strøno.

Hvis dere har spørsmål eller merknader til det arbeid som nå skal gjøres, vennligst ta kontakt med faglig sekretær, forsker Jorunn Spord Borgen ved NIFU, tlf 22595173 epost: jorunn.spord.borgen@nifu.no

Med vennlig hilsen
Norges forskningsråd

Bente Lie
Avdelingssjef
Kultur og samfunn

Ingebjørg Strøno
Spesialrådgiver
Kultur og samfunn

Vennligst adresser post, også e-post som inngår i saksbehandling, til Norges forskningsråd og ikke til enkeltpersoner.

EVALUERING AV PEDAGOGISK FORSKNING

Innsending av dokumentasjon og egevaluering av fagmiljøets virksomhet

Vi viser til mandatet som sier at hovedformålet med evalueringen skal være fagutvikling. De ulike elementer som inngår i grunnlaget for evalueringen skal til sammen gi et bilde av forskningsaktiviteten i pedagogikkfaget i Norge og hvilke utfordringer man står overfor i årene fremover.

Som ett av flere elementer i kunnskapsgrunnlaget for evalueringen ber vi om dokumentasjon av fagmiljøets virksomhet de siste fem år.

Dokumentasjon

Skriftlig dokumentasjon av fagmiljøets virksomhet de siste fem år:

1. Årsplaner og årsrapporter fra siste femårsperiode
2. Eventuelle strategiske planer/handlingsplaner for samme periode
3. Følgende opplysninger:
 - Oversikt over enhetens eksterne og interne inntekter.
 - Oversikt over alle ansatte i vitenskapelige stillinger fordelt etter stillingskategori, alder, kjønn, fagfelt og ansettelsesperiode.
 - Oversikt over antall studenter ved enheten, fordelt etter studietrinn, kjønn, alderssammensetning.
 - Oversikt over nåværende antall doktorgradsstipendiater (kjønn, alder, faglig temaområde, veileders navn og kjønn).
 - Oversikt over fullførte doktorgrader de siste fem år (kjønn, alder, faglig temaområde, tittel på avhandling, oppnådd grad, akademisk tittel, veileders navn og kjønn).
 - Oversikt over antall post doktor stillinger de siste fem år (kjønn, alder, faglig temaområde, tittel på avhandling, oppnådd grad, akademisk tittel, veileders navn og kjønn).

Denne dokumentasjonen med frist **20.3.2003** forutsettes å foreligge enten i 7 eksemplarer eller i kopieringsvennlig format.

Egenevaluering

Vi ber også om fagmiljøets egen evaluering av virksomheten. Dette skal bidra til å få frem sterke og svake sider ved forskningsaktiviteten i faget, og de forhold som påvirker denne. Egenevalueringen må derfor representere en kritisk reflekterende og problematiserende gjennomgang av virksomheten i nåtid, og i forhold til de utfordringer fagmiljøene står overfor i fremtid. For at alle perspektiver skal bli ivaretatt, må egenvurderingen være vel forankret og vise bredden i hele den evaluerte virksomheten.

Fagmiljøene må sikre at momenter av betydning for den pedagogiske forskningsaktiviteten blir tilstrekkelig berørt i egenevalueringen.

Egenvurderingen skal ikke overskride 10 sider, bruk font 12, Times New Roman.

Spørsmål og tema som skal behandles i egenevalueringen:

A Organisering av institutt/enhet

- Beskriv hvordan instituttet/enheten er organisert.
- Omtal tidligere viktige endringer av organisering, pågående reorganisering og eventuelle planlagte endringer, og begrunn hvorfor endringer er iverksatt og/eller skal iverksettes.

B Forskningsaktivitet i miljøet

- I hvilke deler av faget er det særlig høy aktivitet? Hvis nødvendig, skill mellom områdene ut fra ulike tematiske, teoretiske, metodiske og empiriske orienteringer.
- Hva er styrker og svakheter ved den forskningen som foregår?

C Kvalitet i forskningen

- Hvilke kvalitetssikringssystemer har miljøet for egen forskning?
- Hvilke kriterier legges til grunn for kvalitetsvurderingene av forskningen, og hvilken betydning tillegges nasjonale versus internasjonale kriterier?

D Nasjonalt og internasjonalt forskningssamarbeid

- Hva slags samarbeid har miljøet med andre norske og internasjonale pedagogiske og/eller beslektede fagmiljøer? Angi utbredelse og erfaringer.
- I hvilket omfang deltar vitenskapelig personale ved internasjonale konferanser, og hvilken betydning tillegges slik aktivitet?
- Hvilke stimulerings- og støttetiltak eksisterer for nasjonalt og internasjonalt forskningssamarbeid?

E Miljøets strategi for forskning

- Hvordan er forholdet mellom arbeid og initiativer hos enkeltforskere, grupper av forskere og miljøets eventuelle felles satsingsområder?
- I hvilken grad er forskningsorganiseringen gruppebasert eller individuelt basert?
- Hvordan ivaretas forskningsledelse og forskningsorganisering?
- Hvordan er det lagt opp til forskningssamarbeid mellom seniorer og forskerrekutter, og mellom eldre og yngre forskere?

- Hva slags felles fora, seminarer og lignende finnes, og hvordan bidrar dette til å stimulere forskning, kvalitet, diskusjon og samarbeid internt?
- Hvilken betydning har miljøets egne planer, strategier, organisering og ledelse for forskningsaktiviteten?
- Hvilke interne og eksterne drivkrefter bidrar til nye forskningsinitiativer i miljøet?
- Hvilke fremtidsvisjoner har miljøet for den samlede forskningsaktiviteten?

F Fremtidig rekrutteringssituasjon i faget

- Beskriv forhold rundt rekruttering, mobilitet, arbeidsmarked og generasjonsspesifikke forhold for forskere, førsteamanuenser, professorer, stipendiater og postdoktorander.

G Samspillet mellom undervisnings-, veilednings-, komitéarbeid og forskning.

- Beskriv generelle og spesielle forhold som fremmer eller hemmer samspillet.

H Betydningen av finansieringskilder for forskningen

- Hvordan er samspillet mellom intern og ekstern finansiering i den samlede forskningsaktiviteten?
- Hvorfra og på hvilke områder er forskningsfinansieringen tilfredsstillende, og hvor er den mindre god?
- På hvilken måte preger ekstern finansiering forskningsprofilen?

I Eventuelle andre forhold som fremmer eller hemmer forskningen ved enheten.

Vi minner om at momenter i egenvurderingen kan utdypes ved miljøbesøkene som skal foregå i september 2003.

Vedlegg 4 Pedagogiske enheter i FoU-statistikken

Tabell V1 Enheter med pedagogikk som fag i FoU-statistikken i 2001 (UoH-sektoren)

Lærested	Navn på enhet	Inkludert i utvalget
UiB	INSTITUTT FOR PRAKTISK PEDAGOGIKK	Nei
UiB	PROGRAM FOR LÆRINGSFORSKNING	Nei
UiO	INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING	Nei
UiO	INSTITUTT FOR SPESIALPEDAGOGIKK	Ja
UiO	PEDAGOGISK FORSKNINGSINSTITUTT	Ja
UiTø	INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK	Ja
UiTø	PROGRAM FOR LÆRING OG PRAKTISK PEDAGOGIKK (PLP)	Nei
NLA	NORSK LÆRERAKADEMI – PEDAGOGIKK	Ja
HiStav	AVD. FOR LÆRERUTDANNING - PEDAGOGIKK	Ja
HiStav	SENTER FOR ADFERDSFORSKNING	Ja
HiStav	SENTER FOR LESEFORSKNING	Ja
HiAgder	AVD. FOR PEDAGOGIKK	Nei
HiVolda	AVD. FOR LÆRERUTDANNING - PEDAGOGIKK	Ja
HiFinnmark	AVD. FOR BARNEHAGE- OG SKOLEFAG	Nei
HiAkershus	AVD. FOR YRKESFAGLÆRERUTDANNING	Nei
HiAkershus	SENTER FOR UTDANNINGS- OG ARBEIDSLIVSFORSKNING	Nei
HiBergen	AVD. FOR LÆRERUTDANNING - PEDAGOGIKK	Nei
HiBodø	AVD. FOR LÆRERUTDANNING - PEDAGOGIKK	Nei
HiHedmark	AVD. FOR LÆRERUTDANNING, ELVERUM - PEDAGOGIKK	Nei
HiHedmark	AVD. FOR LÆRERUTDANNING, HAMAR - PEDAGOGIKK	Nei
HiNesna	HØGSKOLEN I NESNA – PEDAGOGIKK	Nei
HiNT	LÆRERUTDANNING - PEDAGOGIKK	Nei
HiOslo	AVD. FOR LÆRERUTDANNING - PEDAGOGIKK	Ja
HiOslo	PEDAGOGISK UTVIKLINGSSENTER (PUS)	Nei
HiStord	AVD. FOR LÆRERUTDANNING	Nei
HiStord	AVD. FOR LÆRERUTDANNING OG TEGNSPRÅK - PEDAGOGIKK	Nei
HiTelemark	AVD. FOR LÆRERUTDANNING	Nei
HiTromsø	AVD. FOR LÆRERUTDANNING - PEDAGOGIKK	Nei
HiVestfold	AVD. FOR LÆRERUTDANNING – PEDAGOGIKK	Nei
HiSF	AVD. FOR LÆRERUTDANNING – PEDAGOGIKK	Nei
HiSF	STUDIESENTER SANDANE	Nei
NTNU	PEDAGOGISK INSTITUTT	Ja
NTNU	PROGRAM FOR LÆRERUTDANNING – PLU	Nei
HiLillehammer	Avd. for kultur, medie- og samfunnsfag Avdelingen er klassifisert som "Andre og felles fag" i FoU-statistikken	Ja

Vedlegg 5 Tidsskrifter kategorisert som vitenskapelige

	Navn på tidsskrift	ISI indeksert
1	Acta Psychologica	isi
2	Adoption Quaterly	
3	Aggressive Behavior	isi
4	American Educational Research Journal	isi
5	Anthropology and Medicine	
6	Archives of Neurology	isi
7	ARR – idehistorisk tidsskrift	
8	Barn	
9	British Educational Research Journal	isi
10	British Journal of Educational Psychology	isi
11	British Journal of Sociology of Education	isi
12	British Journal of Special Education	
13	Cambridge Journal of Education	
14	CHANGE (Australian Journal on Policy Questions)	
15	Comenius. Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en cultuur	
16	Comparative Education	isi
17	Computers in Human Behavior	isi
18	Contemporary Educational Psychology	isi
19	Contemporary Issues in Early Childhood	
20	Cortex	isi
21	Developmental Brain Dysfunction	isi
22	Dyslexia	
23	Early childhood Education Research & Practice	
24	Education and Ageing	
25	Education for Health: Change in Learning and Practice	
26	Educational Media International	
27	Educational Psychologist	isi
28	Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology	
29	Educational Research	isi
30	Educational Review	isi
31	Educational Studies in Mathematics	
32	European Education	
33	European Educational Research Journal	
34	European Journal for Education Law and Policy	
35	European Journal of Cognitive Psychology	isi
36	European Journal of Education	
37	European Journal of Intercultural Studies	
38	European Journal of Psychology of Education	isi
39	European Journal of Special Needs Education	
40	European Journal of Sport Science	
41	European Journal of Teacher Education	
42	European Journal of Women's Studies	isi

43	European Physical Education Review	
44	Evaluation	
45	Evaluation and Research in Education	
46	Exceptionality. A Special Education Journal	
47	Feminism & Psychology	isi
48	First Language	
49	FOCUS on Learning Problems in Mathematics	
50	Gender and Education	
51	GRUS	
52	Health Care for Women International	
53	Higher Education	isi
54	Human Development	isi
55	Infant Behavior & Development	isi
56	Intelligence	isi
57	International Higher Education	
58	International Journal for Academic Development	
59	International Journal of Curriculum Studies	
60	International Journal of Disability, Development and Education	
61	International Journal of Educational Development	isi
62	International Journal of Educational Research	
63	International Journal of Educology	
64	International Journal of Peace Studies	
65	International Journal of Qualitative Studies in Education	
66	International Play Journal	
67	International Review of Education	isi
68	Internationale Schulbuchforschung	
69	Irish Journal of Psychology	isi
70	Journal of Adolescence	isi
71	Journal of Adolescent & Adult Literacy	isi
72	Journal of Behavioral Decision Making	isi
73	Journal of Curriculum Studies	isi
74	Journal of Deaf Studies and Deaf Education	
75	Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics	isi
76	Journal of Education Policy	isi
77	Journal of Educational Change (JEC)	
78	Journal of Educational Psychology	isi
79	Journal of Educational Research	isi
80	Journal of Experimental Education	isi
81	Journal of Human Movement Studies	isi
82	Journal of Intercultural Studies	
83	Journal of Learning Disabilities	isi
84	Journal of Lifelong Integrated Education	
85	Journal of Moral Education	isi
86	Journal of Philosophy of Education	isi
87	Journal of Psychosomatic Research	isi
88	Journal of Research in Post-Compulsory Education	
89	Journal of Research in Science Teaching	isi
90	Journal of School Psychology	isi
91	Journal of Speech, Hearing and Language Research	isi
92	Journal of Visual Impairment & Blindness	isi

93	Journal of Vocational Education and Training	
94	Kirke og Kultur	
95	Kvinneforskning/Nytt om kvinneforskning	
96	Language in Society	isi
97	Learning and Individual Differences	isi
98	Learning and Instruction	isi
99	Logopedics Phonology Vocology	
100	Läkartidningen	
101	Mathematical Cognition	
102	Matrix Tidsskrift for psykoterapi	
103	Medical teacher	isi
104	Mentoring & Tutoring	
105	Neuropsychologia	isi
106	New Zealand Annual Review of Education	
107	NORA - Nordic Journal of Women's Studies	
108	Nord psykiatr tidsskr	
109	Nordic Journal for Youth Research	
110	Nordic Journal of Linguistics	
111	Nordic Journal of Teaching and Learning	
112	Nordic Journal of Women 's Studies	
113	Nordic Journal of Youth Research	
114	Nordic Studies in Mathemaics Education	
115	Nordisk Pedagogik	
116	Nordisk Psykologi	isi
117	Nordisk tidsskrift för dövundervisningen	
118	Nordisk tidsskrift for specialpedagogikk/SPECPEd	
119	Norsk Antropologisk Tidsskrift	
120	Norsk filosofisk tidsskrift	
121	Norsk Lingvistisk Tidsskrift	
122	Norsk medietidsskrift	
123	Norsk pedagogisk tidsskrift	
124	Norsk teologisk tidsskrift	
125	Norsk tidsskrift for logopedi	
126	Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning	
127	Nutritional Neuroscience	
128	Nytt Norsk Tidsskrift	
129	Operant subjectivity	
130	Oxford Review of Education	isi
131	Peabody Journal of Education	isi
132	Pedagogisk Forskning i Sverige	
133	Pedagogy, Culture & Society	
134	Pediatric Rehabilitation	
135	Perceptual and Motor Skills	isi
136	Personality and Individual Differences	isi
137	Politica. Tidsskrift for politisk videnskab	
138	Prenatal and Neonatal Medicine	isi
139	Prismet Pedagogisk tidsskrift	
140	Psychological Record	isi
141	Psychology	
142	Psychology and Health	isi

143	Psychology, Health & Medicine	
144	Quality Assurance in Education	
145	Quality in Higher Education	
146	Radiation Protection Dosimetry	isi
147	Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal	isi
148	Reading Research Quarterly	isi
149	Remedial and Special Education	isi
150	Research Papers in Education	
151	Review of Applied Linguistics	
152	Review of Higher Education	isi
153	Scandinavian Audiology/Scandinavian Journal of Audiology	isi
154	Scandinavian Journal of Disability Research	
155	Scandinavian Journal of Educational Psychology	
156	Scandinavian Journal of Educational Research	
157	Scandinavian Journal of Psychology	isi
158	Scandinavian Journal of Social Medicine	isi
159	Scandinavian Journal of Theology	
160	School Leadership & Management	
161	School Psychology International	isi
162	Scientific Studies of Reading	
163	Social Psychology of Education	
164	Socialmedicinsk tidskrift	
165	Sosiologisk tidsskrift	
166	Sosiologisk Årbok	
167	Spesialpedagogikk	
168	Studies in Philosophy and Education	
169	Teachers and Teaching: Theory and Practice	
170	Tidsskrift for Den norske lægeforening	isi
171	Tidsskrift for Kirke, Religion og Samfunn	
172	Tidsskrift for Norsk Psykologforening	
173	Tidsskrift for ungdomsforskning	
174	Utbildning & Demokrati/Demokrati och utbildning/Utbildning och demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik	
175	Women's Studies International Forum	isi
176	Work & Stress	isi
177	Young - Nordic Journal of Youth Research	
178	Zeitschrift für Pädagogische Psychologie	isi
179	Zeitschrift Für Pädagogik	isi
180	Zeitschrift für qualitative Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)	
181	Tidsskrift for kritisk samfunnsforskning/Udkast/Nordiske udkast	

Vedlegg 6 Publisering

Tabell V.2 Publisering etter publiseringstype og år. Antall publikasjoner, vektet for samforfatterskap. 1993-2002

Type publikasjon	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Totalt
Bok på forlag	12,4	11,7	6,0	16,8	15,3	9,8	18,3	18,0	8,0	12,9	129,2
per inkluderte forsker	0,11	0,10	0,05	0,13	0,12	0,07	0,13	0,13	0,06	0,09	
Kapittel i bok på forlag	30,8	30,8	19,5	40	41,2	40,8	52,3	49,2	69,7	43,2	417,5
per inkluderte forsker	0,28	0,25	0,15	0,31	0,31	0,30	0,38	0,36	0,50	0,31	
Artikkel i vitenskapelig tidsskrift	38,9	28,4	40,7	47,4	51,1	47,5	42,2	54,3	59,7	58,4	468,7
per inkluderte forsker	0,35	0,23	0,32	0,36	0,39	0,35	0,31	0,39	0,43	0,42	
herav per forsker i ISI-indekserte tidsskrifter	0,05	0,04	0,10	0,09	0,06	0,05	0,05	0,04	0,05	0,11	
Rapport/skrifter utgitt av egen institusjon	19,9	26,5	35,0	31,1	37,5	38,6	41,1	31,3	23,0	35,3	319,1
per inkluderte forsker	0,18	0,22	0,27	0,24	0,28	0,29	0,30	0,23	0,17	0,25	
Rapport/skrifter utgitt av andre	38	49,3	42,7	57,8	42,8	39,8	52,7	49,4	43,6	42,9	458,9
per inkluderte forsker	0,34	0,41	0,33	0,44	0,32	0,29	0,38	0,36	0,31	0,31	
Doktoravhandling	6,0	7,0	8,0	5,0	4,0	11,0	5,0	3,0	5,0	5,0	59,0
per inkluderte forsker	0,05	0,06	0,06	0,04	0,03	0,08	0,04	0,02	0,04	0,04	
Antall inkluderte forskere	111	121	129	131	132	135	137	138	139	139	

Utvalg: Publikasjoner fra 139 forskere ansatt ved institusjoner som deltar i evalueringen av norsk pedagogisk forskning 2003. N=2248 publikasjoner

Kilde: Publiseringslister mottatt fra institusjonene.

Vedlegg 7 Doktorgradsstudenter og stipendiater i miljøene

Tabell V3 Doktorgradsstudenter og stipendiater i miljøene

	Antall doktorgradsstudenter	Antall kvinnelige doktorgradsstudenter	Antall mannlige doktorgradsstudenter	Antall stipendiater
PFI	39	25	14	22
ISP	16	11	5	16
NTNU	42	29	13	6
UiTromsø	24			1
HiS	11	8	3	4
HiO				1
HiVo				1
HiL		2	1	3
NLA		2	1	3
Totalt	132			

Kilde: Egendokumentasjon og egevaluering fra de pedagogiske enhetene i evalueringen

Vedlegg 8 Forskere som inkluderes i publiseringsanalysen

EVALUERING AV PEDAGOGISK FORSKNING I NORGE

Oversikt over alle forskere som inkluderes i publiseringsanalyse

Institusjon	Navn
NTNU	Allgood Eleanor
NTNU	Bertheussen Birger
NTNU	Flem Annlaug
NTNU	Frostad Per
NTNU	Gudmundsdottir Sigrun
NTNU	Hohr Hansjörg
NTNU	Haavelsrud Magnus
NTNU	Imsen Gunn
NTNU	Karlsdottir Ragnheidur
NTNU	Kvalsund Ragnvald
NTNU	Mjaavatn Per Egil
NTNU	Skaalvik Einar
NTNU	Skaalvik Sidsel
NTNU	Solberg Oskar
NTNU	Telhaug Alfred Oftedal
NTNU	ThygesenRagnar
NTNU	Valås Harald
NTNU	Vettenranta Soilikki
UiTø	Paulgard, Gry
UiTø	Skinningsrud, Tone
UiTø	Edvardsen, Edmund
UiTø	Haugen, Richhard
UiTø	Høgmo, Asle
UiTø	Hovdenak, Sylvi Stenersen
UiTø	Opdal, Paul Martin
UiTø	Nergård, Jens-Ivar
HiL	Støfring, Egil
HiL	Jakobsen, Trond
HiL	Haaland, Øivind
HiL	Thuen, Harald
HiL	Nordkvelle, Yngve
HiL	Askeland, Kjell
HiL	Monsen, Lars
HiL	Dobson, Stephen
HiVo	Bele, Irene
HiVo	Bøe, Lidveig
HiVo	Haug, Peder
HiVo	Heggen, Kåre

HiVo	Kvalsund, Rune
HiVo	Madssen, Kjell-Arild
HiVo	Melle, Oddbjørn
HiVo	Vaage, Sveinung
HiS	Bø, Ingerid
HiS	Alvestad, Marit
HiS	Stephens, Paul
HiS	Søndenaa, Kari
HiS	Tønnessen, Finn Egil
HiS	Bru, Edvin
HiS	Bø, Inge
HiS	Løge, Inger Kristine
HiS	Midthassel, Unni
HiS	Roland, Erling
HiS	Stornes, Tor
HiS	Bjaalid, Inger Kristin
HiS	Engen, Liv
HiS	Oftedal, Marit Petersen
HiS	Olofsson, Åke
HiS	Knivsberg, Ann-Mari
HiS	Samuelsson, Stefan
HiO	Germeten, Sidsel
HiO	Brusling, Christer
HiO	Sundli, Liv
HiO	Arnesen, Anne Lise
HiO	Baune, Tove
HiO	Johansson, Jan Erik
HiO	Lamer, Kari
HiO	Stephens, David
HiO	Winger, Nina
HiO	Phil, Joron
HiO	Bae, Berit
HiO	Rhedding-Jones, Jeannette
HiO	Kvalbein, Inger Anne
PFI, UiO	Aukrust, Vibeke Grøver
PFI, UiO	Beck, Cristian W
PFI, UiO	Birkemo, Asbjørn
PFI, UiO	Brock-Utne, Birgit
PFI, UiO	Bråten, Ivar
PFI, UiO	Buk-Berge, Elisabeth
PFI, UiO	Dale, Erling Lars
PFI, UiO	Engelsen, Britt Ulstrup
PFI, UiO	Evenshaug Oddbjørn
PFI, UiO	Gjesme, Torgrim
PFI, UiO	Hallen, Dag
PFI, UiO	Handal, Gunnar
PFI, UiO	Hjardemaal, Finn

PFI, UiO	Jensen, Karen
PFI, UiO	Karseth, Berit
PFI, UiO	Klette, Kirsti
PFI, UiO	Kleven, Thor Arnfinn
PFI, UiO	Kvernbekk, Tone
PFI, UiO	Lahn, Leif
PFI, UiO	Lauvås, Per
PFI, UiO	Lieberg, Sigmund
PFI, UiO	Lycke, Kirsten Hofgaard
PFI, UiO	Løvlie, Lars
PFI, UiO	Olaussen, Bodil Stokke
PFI, UiO	Rudberg, Monica
PFI, UiO	Stafseng, Ola
PFI, UiO	Strømsø, Helge
PFI, UiO	Tjeldvoll, Arild
PFI, UiO	Tveit, Knut
PFI, UiO	Ulvund, Stein Erik
PFI, UiO	Vislie, Lise
PFI, UiO	Østerud, Svein
PFI, UiO	Øzerk, Kamil
ISP, UiO	Befring, Edvard
ISP, UiO	Dalen, Monica
ISP, UiO	Falkenberg, Eva-Signe
ISP, UiO	Hagtvat, Bente Eriksen
ISP, UiO	Holm, Marit
ISP, UiO	Jenssen, Tor
ISP, UiO	Johnsen, Berit Helene
ISP, UiO	Lassen, Liv
ISP, UiO	Lund, Thorleif
ISP, UiO	Lyster, Solveig Alma
ISP, UiO	Martinsen, Harald
ISP, UiO	Morken, Ivar
ISP, UiO	Nilsen, Sven
ISP, UiO	Opdal, Liv Randi
ISP, UiO	Ostad, Snorre A.
ISP, UiO	Rognhaug, Berit
ISP, UiO	Rye, Henning
ISP, UiO	Sagbakken, Anne
ISP, UiO	Schrøder, Odd-Inge
ISP, UiO	Simonsen, Eva
ISP, UiO	Sørensen, Peer Møller
ISP, UiO	Skogen, Kjell
ISP, UiO	Tangen, Reidun
ISP, UiO	Tellevik, Jon Magne
ISP, UiO	Vogt-Svendsen, Marit
ISP, UiO	Vonen, Arnfinn Muruvik
ISP, UiO	Wormnæs, Siri
NLA	Sæther, Jostein

NLA	Tveiten, Asbjørn
NLA	Jacobsen, Frode
NLA	Skrunes, Njål
NLA	Hagesæther, Gunhild
NLA	Bergem, Trygve
NLA	Brunstad, Paul Otto

Vedlegg 9 Evalueringskomiteens medlemmer

Berit Askling, komiteens leder, professor i pedagogikk, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Huvudsekreterare (faglig-administrativ leder) for Utbildningsvetenskapliga kommitté ved det svenske Vetenskapsrådet. Har tidligere vært viserektor med ansvar for kvalitetsspørsmål ved Linköpings universitet og Göteborgs universitet. Har også vært dekan for lærerutdanningen ved Linköpings universitet. Forskningsmessig er hennes interesse og faglig produksjon om høyere utdanning inklusivt lærerutdanning, og fremfor alt om reform- og forandringprosesser. Hun sitter i/har sittet i flere redaksjonsråd for internasjonale tidsskrifter.

Niels Egelund, professor i spesialpedagogikk, Danmarks Pædagogiske Universitet. Instituttleder ved Institutt for pædagogisk psykologi siden 1997. Har bakgrunn som lærer og skolepsykolog. Han har gjort ulike evalueringer, bl.a. for KUF og OECD, og har arbeidet med utvikling av grunnskole og forskning i land som Nepal, Mongolia, Uganda. Er medlem av ulike råd og utvalg, f.eks. Grunnskolerådet og Børnerådet i Danmark. Forskningsmessig er hans interesse spesialpedagogikk, skolestruktur, internasjonale komparative undersøkelser. Han har nylig publisert en bok om forskjeller mellom faglige og sosiale ferdigheter blant tospråklige og danskspråklige 15-16-åringer.

Gunilla Halldén, professor ved den tverrvitenskapelige Tema-institusjonen i Linköping, med tema Barn fra 1999. Hun har tidligere vært tilknyttet Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, og i 1990 ble hun dosent i pedagogikk og pedagogisk psykologi i Stockholm. Hun disputerte i 1981 på en avhandling med et utviklingspsykologisk perspektiv, men har i sin forskning senere hatt et kulturanalytisk perspektiv med inspirasjon fra antropologisk psykologi og barndomssosiologi. Forskningsmessig har hun arbeidet med foreldres hverdagspsykologi og rådgivningshistorie samt barns forestillinger om foreldreskap, kjønn og identitet.

Sven-Erik Hansén, professor ved Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Finland. Er for tiden andre prorektor og campusrektor (Åbo Akademi i Vasa). Medlem i Finländska rådet för utvärdering av utbildning. Han er engasjert i flere internasjonale sammenhenger, f.eks. viseordfører i NFPPF:s styre, og i ECER. Forskningsinteressen er knyttet till tre områder. Det første gjelder læreplanteoretiske spørsmål, spesielt minoritetsperspektiv på læreplanen. Det andre området er et lærerperspektiv på skole og undervisning. Det tredje området omfatter lærerutdanningen, f.eks. relasjonen mellom teori og praksis i utdanningen, fag og pedagogiske studier.

Tomas Englund, professor i pedagogikk ved Örebro universitet fra 1999, har tidligere vært professor ved Lärarhögskolan i Stockholm og Uppsala universitet. Leder forskningsgruppen Utbildning & Demokrati / SOC-INN, samt tre forskningsprosjekter om

lærerrollen, utdanning og demokrati. Har evaluert svensk grunnskolelærerutdanning, og er redaktør for tidsskriftet *Utbildning & Demokrati*. Han har fra 1994 deltatt i 'editorial boards' for *Journal of Curriculum Studies*, USA og *Studies in Philosophy and Education*, Holland. Hans forskningsinteresser er læreplanteori, didaktikk, pedagogisk og politisk filosofi med fokus på relasjonen mellom utdanning og demokrati.