



Rapport
2021:6

Evaluering av Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL)

Aktivitet og kvalitet

Vera Schwach, Ann Cecilie Bergene og Tone Cecilie Carlsten

NIFU

Rapport
2021:6

Evaluering av Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL)

Aktivitet og kvalitet



Vera Schwach, Ann Cecilie Bergene og Tone Cecilie Carlsten

Rapport 2021:6

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21164

Oppdragsgiver Norges forskningsråd
Adresse Postboks 564, 1327 Lysaker

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0503-0
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

På oppdrag av Norges forskningsråd, har NIFU evaluert ordningen med Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL). Målet er å styrke forskningskompetanse og kunnskapsgrunnlag i lærerutdanningene. NAFOL skulle bidra til flere med førstestillingskompetanse i lærerutdanningene. Forskerskolen har vært et tilleggstilbud til stipendiater i alle typer lærerutdanninger som skrev ph.d.-avhandlinger av relevans for lærerutdanning og profesjonspraksis.

Evalueringen vurderer NAFOLs innsats for forskerutdanning i lærerutdanningene, og foreslår mulige måter å organisere forskerutdanning på når NAFOL utfases.

NIFU er opptatt av å sikre et fullverdig norsk fagspråk i forsknings- og utdanningspolitikk. Dette kommer konkret til uttrykk i bevisst bruk av norske begrep og fagtermer i rapporten.

Forskerne Vera Schwach, Ann Cecilie Bergene og Tone Cecilie Carlsten har utført evalueringen med Schwach som prosjektleder. Vi takker NAFOLs ledelse og administrasjon for stor velvilje, tilsendt data og dokumenter. Vår takk går også til alle som besvarte spørreskjemaer, lot seg intervjuer og på andre måter bidro med dokumentasjon og informasjon.

Oslo, 4. februar 2021

Vibeke Opheim
direktør

Espen Solberg
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
English summary	11
1 Introduksjon og bakgrunn.....	15
1.1 Evalueringens formål og spørsmål.....	16
1.2 Doktorgrader og forskerskoler	16
1.2.1 Forskerskolemodeller.....	17
1.3 Bakgrunn, en forskningsbasert lærerutdanning.....	18
1.3.1 Faglig innramming	20
1.3.2 Finansiering og økonomi	21
1.3.3 Deltakere og aktiviteter.....	22
1.4 Tidligere evalueringer og vurderinger	27
1.4.1 Egenevaluering	27
1.4.2 En masteroppgave om NAFOL-stipendiater.....	28
1.5 Denne evalueringens metode, materiale og innhold	29
1.5.1 Fremgangsmåte og kilder.....	29
1.5.2 Disposisjon.....	31
2 Organisering og tilbud.....	32
2.1 Nettverksmodell.....	32
2.2 Ledelse.....	33
2.2.1 Kullkoordinering.....	33
2.3 Faglige tilbud	34
2.3.1 Internasjonalt som perspektiv og tilbud.....	35
2.3.2 Stipendiaters syn.....	35
2.4 Sideløp førstelektor.....	37
2.5 Å dyktiggjøre veiledere	37
2.6 Oppsummering	38
3 Stipendiatene.....	40
3.1 Hvem deltar på forskerskolen?.....	40
3.1.1 Rekruttering.....	40

3.1.2	Gjennomføring	47
3.2	Faglig aktivitet og kursprogram	47
3.2.1	NAFOLs kurstilbud	48
3.2.2	Samarbeid med forskningsmiljøer nasjonalt og internasjonalt.....	50
3.2.3	Det faglige innholdet milevidt og en tomme dypt?.....	53
3.3	NAFOLs sosiale side.....	56
3.3.1	Faglige fellesskap	57
3.3.2	Sosialt fellesskap	59
3.4	Oppsummering	62
4	Faglig plattform	64
4.1	En forskningsbasert lærerutdanning	64
4.1.1	Praksiserfaring som utgangspunkt for forskning	68
4.2	Å praktisere pedagogikk.....	72
4.3	Oppsummering	77
5	Konklusjon og forslag	80
5.1	Styrker og noen få svakheter	80
5.1.1	Tanker om organisering.....	85
	Referanser.....	87
	Vedlegg 1.....	91
	Vedlegg 2.....	97
	Vedlegg 3.....	98
	Tabelloversikt.....	99
	Figuroversikt.....	100

Sammendrag

Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, NAFOL, ble opprettet i 2010 og avsluttes i 2022. Målet er å styrke forskerutdanningen for lærerutdanningene, legge til rette for en mer forskningsbasert lærerutdanning, stimulere samarbeid på tvers av fag og pedagogikk og styrke utdanningsforskning. NAFOL ble med dette målet i sikte etablert som et nasjonalt *tilleggstilbud* til ph.d.-stipendiater i alle lærerutdanninger med prosjekter relevante for lærerutdanning, skole og profesjonspraksis. 269 stipendiater har deltatt i NAFOL, 70 prosent hadde disputert ved utgangen av 2020. Denne evalueringen vurderer NAFOL som virkemiddel for forskerutdanning og foreslår muligheter for videre virksomhet når forskerskolen fases ut.

Bakgrunn og organisering

Sentrale mål for norsk forsknings- og utdanningspolitikk er høyere kvalitet og flere sterke fagmiljøer. I NAFOL møtes ambisjoner for både forsknings- og utdanningspolitikk. Den forskningspolitiske begrunnelsen for forskerskolen var en generell bekymring over lav og langsom gjennomføring av doktorløpet og høy gjennomsnittsalder hos kandidatene. Den utdanningspolitiske bakgrunnen var en politisk vilje til å øke den faglige kvaliteten i alle typer lærerutdanninger. Dette målet innbefattet å styrke forskerutdanningen i lærerutdanningene.

NAFOL var én av 22 forskerskoler som ble etablert rundt 2010. I dette tilfellet gikk 23 læresteder sammen om én søknad og valgte NTNU som vertsinstusjon. Etter en midtveisevaluering ble forskerskolen i 2015 videreført, opprinnelig ut 2021, men på grunn av koronasituasjonen forlenget til 2022.

NAFOLs budsjett har vært på vel 30 millioner årlig gjennom hele perioden. Størsteparten, 75 prosent, har vært dekket av partnerinstusjonene, og Forskningsrådets tilskudd 25 prosent. Budsjettet har gitt rom for et meget høyt aktivitetsnivå med samlinger, konferanser og kursopplegg. Organisering og ledelse har vært meget effektiv, og kvaliteten i aktivitetene har i stor grad sin forklaring i engasjementet til ledelse, styre og andre involverte.

Voksne stipendiater med yrkeserfaring

NAFOL-stipendiatene skiller seg ut fra stipendiater flest ved at de i større grad har praksis- og profesjonserfaring før de starter på doktorgradsløpet. Stipendiatene var i gjennomsnitt 41 år ved opptak, medianen var 40 år. Innpå alle som besvarte spørsmålet i undersøkelsen, hadde yrkeserfaring. Gjennomsnitt var ni års praksiserfaring, medianen lå på sju år. Flertallet hadde trolig hatt en faglig stilling i universitets- og høyskolesektoren, for eksempel innenfor lærerutdanningene, før de begynte på ph.d.-graden; mens andre hadde sin erfaring fra pedagogisk praksis i skole og barnehage. NAFOL er dermed et eksempel på at forskerrekrutter faktisk kommer i ulik alder og med forskjellig bakgrunn. Forskningsrådet og Kunnskapsdepartementet bør vurdere sin aldersnorm og måltall brukt for å vurdere doktorutdanningen. Det er tid for en differensiering som tar hensyn til forskjeller i stipendiatgruppen og tar høyde for koblingspunkter mellom profesjonspraksis og forskeropplæring.

Kvinner i flertall

Over 60 prosent av stipendiatene var kvinner og under 40 prosent menn. Denne ubalansen gjenspeiler fordelingen i de utdanningene og profesjonene ph.d.-stipendiatene er rekruttert fra. Likevel bør institusjonene og Kunnskapsdepartementet fortsatt bestrebe seg på å få en bedre kjønnsbalanse blant stipendiater i lærerutdanningsforskning.

Ph.d.-avhandlinger i sjanger og språk

Artikkelbaserte avhandlinger basert på kvalitative forskningsmetoder dominerer. Bortimot to av tre avhandlinger har norsk tittel, 59 prosent er på bokmål og 6 prosent på nynorsk. Én av tre avhandlinger har engelsk tittel. En liten andel, 2 prosent, har dansk tittel. Norskandelen ligger betydelig høyere enn den gjør nasjonalt, der den har vært 6–10 prosent siden 2010, og svakt nedadgående.

Bredt fokus eller mer tematisk spesialisering

NAFOL bygger på pedagogers tenkning om læring. Skolen har rettet søkelyset mot nasjonal og internasjonal pedagogisk- og lærerutdanningsforskning, mens avhandlingsskrivingen har fått særskilt oppmerksomhet i kurs, prosess-seminarer og mesterklasser. Slik har NAFOL søkt å forene teori, opplæring i metode, praktisk avhandlingsarbeid og akademisk dannelse. Ledelsen har søkt å balansere innføring i allmenn pedagogisk teori på den ene siden og tema- og fagspesifikk kunnskap på den andre. Tematisk bredde og individuelle ønsker og behov hos stipendiatene er derfor en komplisert balansegang mellom det å favne vidt og spisse

temaer med tilhørende fare for frustrasjon og kritikk om ensidighet. En fasit for å balansere ulike behov må søkes og diskuteres kontinuerlig.

NAFOLs to hovedtemaer er 1) fag- og yrkesdidaktikk og 2) læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse. Ph.d.-prosjektene fra de seks første kullene fordelte seg nesten likt mellom disse to temaene. For kullene 7–10 foreligger det ikke tilsvarende data. Under 1) falt de fleste avhandlingene innen feltet norsk/litteratur/lesing og skriving, fulgt av estetiske fag og IKT/digital læring. For 2) falt flest prosjekter i samlegruppen «annet» og i undertemaet ledelse, fulgt av pedagogikk, flerkultur/mangfold og vurdering.

Når det gjelder utdanningsnivå, var en fjerdedel av avhandlingene i kull 1–6 basert på empiri fra, og gjorde analyser av, grunnskolen, en annen fjerdedel handlet om barnehagesektoren og bortimot en ny fjerdedel var rettet mot lærerutdanningene.

Forskerskolering med praksisnærhet

NAFOL-stipendiatene har forsket på og sammen med praksisfeltet. De har drevet praksisorientert forskning som ligger nær lærerpraksis, og har understreket at koblingen mellom praksis og teori var verdifull for dem. Nesten to av tre stipendiater tenkte at de selv som forskere med praktisk erfaring i stor grad tilfører utdanningsforskningen og lærerutdanningene kunnskap og forståelse. Vi ser hvordan kritisk tenkning igjen kan ha betydning for videreutvikling av fagfeltet, for utviklingsarbeid og endring av praksis i skolen.

En forskerskole over fire år

NAFOLs skoletankegang manifesterer seg i kullorganisering og en strukturert opplæring med tydelig fremdriftstenkning og regelmessig oppfølging. NAFOL har lagt vekt på faglig integrering og fellesskap for å utdanne ph.d.-kandidater som er forskerskolerte og praksiskyndige. Et fireårig doktorløp har dannet bærebjelken i opplegget; stipendiater med treårig stipend kan ha hatt vansker med å innpasse forskerskolen i sitt doktorløp. De elleve kullene av stipendiater har vært fulgt fra start til slutt. Kullorganiseringen har begrenset antallet til 20–30 i hver klasse. Av 369 søker har 72 prosent fått plass og 28 prosent avslag. NAFOL har fått preg av et nasjonalt tilleggstilbud for de utvalgte.

Verdifull nytenkning om opplæring

NAFOL har vektlagt et godt faglig-sosialt læringsmiljø, regelmessig oppfølging og underveisvurderinger. Dette er faktorer som vi antar samlet seg har bidratt til den høye gjennomføringsgraden. NAFOL har rettet søkelys mot hvordan fagmiljøer og

institusjoner kan skape en god og målrettet læringskultur som kombinerer aktivitet og kvalitet.

Deltakelse i spesielt nasjonale, men også internasjonale, forskerfellesskap har gitt faglig utsyn og nettverksbygging. NAFOLs oppmerksomhet om veiledningsoppgaven, og koblingen mellom felles kursopplegg og opplegg for den enkelte stipendiat med mesterklasse og prosess-seminarer, er innovativ. Det samme gjelder opplegget som hjelper faglig ansatte med å kvalifisere seg til førstelektor. NAFOLs opplegg og erfaringer har stor overføringsverdi til andre forskerskoler og forskerskolelignende opplegg.

Merverdi for lærerutdanningsforskningen

Forskerskolen har styrket samarbeid og bygd nettverk mellom fagmiljøene knyttet til lærerutdanning. NAFOL har representert et krafttak for forskerutdanning for lærerutdanningene. Skolen har bidratt til å bygge opp kunnskapsbasen i lærerutdanningsforskning og slik styrket lærerutdanningenes faglighet og forskningsfundament. Stipendiatenes ph.d.-arbeider har tilført lærerutdanningsforskningen, og i bredere forstand utdanningsforskningen, stor merverdi.

Fra nasjonal forskerskole til nasjonalt nettverk?

I løpet av NAFOLs virketid har flere av de mindre lærestedene blitt slått sammen, og doktorgradsprogrammene er blitt styrket på institusjonene. Vi anbefaler at nåværende nasjonale forskerskole erstattes med lærestedsbaserte doktorprogram kombinert med et nasjonalt, eventuelt regionalt, organiserte nettverk. En slik videreføring vil ta vare på et tverrinstitusjonelt samarbeid og gjøre det mulig å fortsette flere av NAFOLs nyskapende og vellykkede tiltak. Det vil utvikle forskeropplæring rettet mot profesjonsutdanning/-praksis videre og i bredere forstand også feltet utdanningsforskning.

Data og metode

Evalueringen legger særlig vekt på de involvertes synspunkter og spesielt stipendiatenes erfaringer. En spørreundersøkelse til stipendiatene utgjør derfor et sentralt data- og dokumentasjonsgrunnlag. Vi sendte et spørreskjema til 263 NAFOL-deltakere som vi fant epostadressen til, hvorav 69 prosent svarte helt eller delvis. Videre intervjuet vi representanter for styre og råd, faglig ledelse, kullkoordinatører og utdanningsforskere. Elektroniske og trykte kilder fra NAFOL, fra Forskningsrådet, Kunnskapsdepartementet og andre publikasjoner har også blitt trukket inn.

English summary

Introduction and background

Initiated by the Royal Ministry for Research and Education and funded by the Norwegian Research Council, The Norwegian National Research School in Teacher Education, (abbreviated NAFOL) was set up in 2010 and will be terminated in 2022. NAFOL has been part of a national effort to improve the knowledge basis in teacher education. NAFOL's main goal is to enhance quality in all types of teacher education through a targeted, robust, and long-term commitment to organise research in a national network of cooperative universities and university colleges. NAFOL has an additional offer to the doctoral programmes at the institutions. 269 PhD-students have participated. By the end of 2020 the completion rate was 70 percent.

The evaluation reviews NAFOL as a means for research training program provided for to the PhD-students in Teacher Education and recommends that the scheme continues beyond 2022.

Background and organisation

Main goals for both research and education policy in Norway are to increase scientific and scholarly quality and establish strong academic environments. In NAFOL ambitions for both research and education policy met. The research policy motivation for a national research school scheme was a general concern about the low and slow completion of the doctoral course and the high average age of the candidates.

NAFOL was one of 22 research schools established around 2010. In this case, 23 educational institutions joined forces on one application and chose NTNU as their host institution. Following mergers, the 23 was 17 institutions in 2020. After a positive mid-term evaluation, NAFOL was continued in 2015, originally until 2021, but due to the corona pandemic extended to 2022.

NAFOL's budget has been just over or NOK 30 million annually in current prices. The majority of the expenses, 75 per cent, has been covered by the partner institutions, and 25 percent by the Research Council of Norway.

The means has allowed a high level of activity, including national and international conferences, furthermore and courses, master classes. NAFOL's organisation and its management have been very effective; still the excellent quality of many activities is to a large extent explained by the commitment from management, the board and others involved.

Hallmark, adult PhD students with work experience

41 years was the average age of the students, at the time of admission, the median was 40 years. Nearly all respondents who answered this question in the survey had work experience. The average was nine years, the median was seven years. The majority had probably held a professional position in the university and college sector, for example in teacher education, before they started on the PhD graduation, while others had their experience from pedagogical practice in school and kindergarten.

The NAFOL- PhD students with practical and professional experience do not fit well into a research policy norm where the goal is for younger PhD students to complete the PhD degree early in their careers. NAFOL is an example of research recruits actually coming at different ages, with various backgrounds and experiences. The Research Council and the Ministry of Education and Research should consider the general norm and target figures for meeting it.

Imbalance in gender

Over 60 per cent of the PhD-students were women and less than 40 per cent men. This imbalance reflects the distribution in the educations and professions from which the PhD fellows are recruited. Nevertheless, in the future one should strive for a better gender balance among PhD students in teacher education research in the future.

PhD dissertations in genre and language

Article-based dissertations based on qualitative research methods dominate. Nearly two out of three dissertations have a Norwegian title, 59 per cent are in Bokmål and 6 per cent in Nynorsk. One in three dissertations has an English title. A small proportion, 2 per cent, have a Danish title. The Norwegian share is significantly higher than it does nationally, where it has been 6–10 per cent since 2010, and slightly declining.

Broad focus or more thematic specialisation

NAFOL is based on educators' thinking about learning. The school has focused on national and international pedagogical and teacher education research, while the dissertation has received special attention in courses, process seminars and master classes. In this way, NAFOL has sought to combine theory, training in methods, practical dissertation work and academic education. The management has sought to balance introduction to general pedagogical theory on one hand and theme- and subject-specific knowledge on the other. How to balance thematic breadth versus

specialised, in-depth knowledge is complicated. The same goes for how the school shall meet criticism of one-sidedness and individual desires. Balanced solutions must be sought and discussed continuously.

NAFOL's two main themes are 1) subject and vocational didactics and 2) teachers' societal mandate, professional understanding, and professional practice. The PhD projects were distributed almost equally between them. This conclusion applies to the cohorts 1–6, for the cohorts 7–10, there is no corresponding data. Under 1) the majority of the dissertations fell in the subject Norwegian/ literature/ reading and writing, followed by aesthetic subjects and ICT/digital learning. For 2) most projects fell in the collective group «other» and in the sub-theme management, followed by pedagogy, multiculturalism/diversity, and assessment.

In terms of education level, a quarter of the dissertations in cohorts 1–6 were based on empirical data from, and made analyzes of, primary and lower secondary school, another quarter were about the kindergarten sector and almost a new quarter were aimed at teacher education.

Research training with proximity to practice

The PhD.-students often have done their projects in, and/or in close connection to the field of practice. Their research are generally practice-oriented research, close to teacher practice. The analysis have emphasized that the linkage between practice and theory had valuable to them. Almost two out of three PhD.-students found that they, in capacity as researchers with practical experience, added to a large extent insight to educational research and teacher education. This evaluation point at ways knowledge and critical thinking is significant for further research for teacher education, furthermore for developmental work and changes in practices at all education levels.

Four years of research school

NAFOL's school thinking manifests itself in coal organization and a structured training with clear progress thinking and regular follow-up. NAFOL has emphasized professional integration and community to educate PhD candidates who are research graduates and practitioners. A four-year doctoral course has formed the mainstay of the program; The eleven cohorts of fellows have been followed from start to finish. The coal organization has limited the number to 20–30 in each class. Of 369 applicants, 72 per cent was accepted and 28 per cent rejected. PhD students with a three-year scholarship seems to have had some difficulty fitting the research into their doctoral studies. NAFOL can be characterized as national offer for a selected group.

Valuable innovation on academic learning

NAFOL has emphasized a good professional-social learning environment, regular follow-up, and on-the-go assessments. These are factors that together have contributed to what we assume is the high degree of implementation. NAFOL has focused on how academic environments and institutions can create a good and targeted learning culture that combines activity and quality.

Participation in especially national, but also international, research communities has provided professional views and networking. NAFOL's attention to the supervision assignment, and the link between joint course arrangements and arrangements for the individual research fellow with master class and process seminars, is innovative. The same applies to the scheme that helps academic staff to qualify as an associate professor. NAFOL's programs and experiences have great transfer value to other research schools and research school-like programs.

Added value for teacher education

The graduate school has strengthened collaboration and built networks between the academic environments related to teacher education. NAFOL has represented an effort for researcher education for teacher education. The school has contributed to building up the knowledge base in teacher education research and thus strengthened the teacher education's professionalism and research foundation. The PhD theses have added great added value to teacher education research, and in a broader sense to educational research.

From national research school to national network?

During NAFOL's tenure, a number of the partner institutions have merged, and have strengthened their doctoral programs. We recommend that the current national graduate school be replaced by institution-based doctoral programs combined with a national, eventually regional, organised networks. Such a continuation will take care of an inter-institutional collaboration and enable to carry on with NAFOL's innovative and successful initiatives. The overall aim must be to strengthen researcher training aimed at teacher education and practice – and develop the field of educational research.

Data and methods

The evaluation draws upon data from a survey, interviews, statistics, as well as documents and publications. Giving the evaluation's emphasis to student's experiences, a survey was sent to 263 former and current students we could get hold of. The response rate was 69 percent.

1 Introduksjon og bakgrunn

Høyere kvalitet og flere sterke fagmiljøer har vært sentrale politiske mål for norsk forskning og høyere utdanning spesielt fra 2000. De har vært gjentatt i stortingsmeldinger og forsterket i de to langtidsplanene for forskning og høyere utdanning (Meld. St. 7 (2014–2015), Meld. St. 4 (2018–2019)). Et særskilt utdanningspolitisk mål er det å styrke kvaliteten i alle typer lærerutdanninger og forskerutdanningen i den samme. Forskningspolitikk og utdanningspolitikk møtes i intensjonene bak Nasjonal forskerskole for lærerutdanninger (forkortet til NAFOL).

NAFOL er en av 22 forskerskoler i Norge, og utgjør et av flere virkemidler for å styrke forskningskompetanse og kunnskapsgrunnlaget i lærerutdanningene. NAFOL er et nasjonalt nettverk av per 2020 17 samarbeidende institusjoner i høyere utdanning. NAFOL er et tilbud *i tillegg til* partnerinstitusjonenes doktorprogram. Skolen har mottatt støtte fra Forskningsrådet fra 2010 til 2021, forlenget til 2022 på grunn av koronaen.. Forskerskolen hovedmål er å:

- bidra til opplæring av ph.d.-stipendiater knyttet til lærerutdanning og skole med avhandlinger som er særlig relevant for profesjonspraksis
- systematisk styrke veileder- og veiledningskompetansen i lærerutdanningene
- utvikle et omfattende og relevant kurstilbud innenfor opplæringsdelen av ph.d.-utdanningen
- utvikle et forpliktende samarbeid med norske og utenlandske forskerskoler
- dyktiggjøre egne ph.d.-stipendiater i formidling og kommunikasjon
- utgjøre et organisert opplæringstilbud også for andre grupper tilsatte i lærerutdanningene (Norges forskningsråd 2020; NAFOL, 2020).

Denne evalueringen undersøker hvordan NAFOL har oppfylt sitt formål, og hvordan den har bidratt til merverdi i og for lærerutdanningen. NIFU evaluerer NAFOL på selvstendig grunnlag, men ser også NAFOL i sammenheng med de øvrige

forskerskolene. Slik supplerer denne evalueringen NIFUs evaluering av forskerskoler som en nasjonal ordning (Piro et al. 2018).¹

1.1 Evalueringens formål og spørsmål

Oppdragsbeskrivelsen for denne evalueringen angir følgende hovedmål: Evalueringen skal gi kunnskap om hvordan NAFOL *har oppnådd forskerskolens formål og bidratt til merverdi for lærerutdanningene*. Oppdragsbeskrivelsen utdyper formålet: Evalueringen skal *informere om status* for forskerutdanningen for lærerutdanningene og danne kunnskapsgrunnlag for videre utvikling av forskerutdanning i feltet. Vurderingen skal *gi råd om videre arbeid med forskerutdanning for lærerutdanningene og generelt*.

Evalueringen skal:

- «være et kunnskapsgrunnlag for lærerutdanningene i sitt arbeid med videre utvikling av forskerutdanning
- informere Forskningsrådet om status for forskerutdanning i lærerutdanningene
- gi konkrete råd til Kunnskapsdepartementet om det videre arbeid med forskerutdanning i lærerutdanningene etter NAFOLs utfasing
- gi råd til NAFOL om veien videre etter at støtten fra Forskningsrådet opphører
- gi generelle råd om måter å organisere forskerutdanning på.» (Forskningsrådet 2020).

Oppdragsbeskrivelsen presiserer at fire aspekter ved virksomheten skal legges under lupen. De er: *måloppnåelse, relevans, organisering og effektivitet* (Forskningsrådet 2020). NIFU ser målene i sammenheng, men slik at de ulike kapitlene legger vekt på de forskjellige sidene ved forskerskolens virksomhet og betydning.

1.2 Doktorgrader og forskerskoler

Årlig avlegges det om lag 1500 doktorgrader i Norge. De aller fleste av kandidatene har vært gjennom en formalisert utdanning med doktorgradsavtale ved en norsk institusjon. Kvaliteten på denne utdanningen har stor betydning for i hvilken grad framtidens forskere er i stand til å drive forskning med høy faglig kvalitet og relevans for samfunnet. For å styrke doktorgradsutdanningen ble det i 2008 opprettet en ordning med nasjonale forskerskoler, den nasjonale forskerskolen for lærerutdanning er en av de 22 skolene som inngår i ordningen. Det er et virkemiddel for

¹ Piro et al., 2018 evaluerte ikke NAFOL da forskerskolen opprinnelig sorterte under et eget program i Forskningsrådet, PRAKUT, 2010–2014 (i dag en del av porteføljen i Forskning for innovasjon og utdanning, FINNUT) (Forskningsrådet, 2017: 10).

å sikre faglig kvalitet, god gjennomstrømning og hindre frafall av ph.d.-stipendiater.

Forslaget om forskerskole var lansert allerede seks år tidligere, det skjedde i Norges forskningsråds evaluering av norsk forskerutdanning. Tanken her var at de ypperste fagmiljøene skulle opprette forskerskoler og sette standard for forskerskoler for andre miljøer, slik at doktorgradstipendiater ble ferdige *på normert tid og med godt resultat* (Norges forskningsråd 2002a: 134).

Etter at denne evalueringen var avlevert, tok det noen år med utredning og politisk behandling før ordningen kom på plass. De samme nøkkelordene, *på normert tid og med godt resultat*, gjaldt også for en offentlig utredning fra 2008, *Sett under ett*. Utredningen var resultat av et utvalg, Stjernøutvalget, som gjennomgikk strukturen i landets høyere utdanning og foreslo styrking av forskerutdanningen og innføring av forskerskoler (NOU 2008: 3, 98–102).

Flere fagevalueringer hadde, ifølge den overnevnte NOU-en, konkludert med at strukturen i høyere utdanning til dels var fragmentert, med en rekke små institusjoner og fagmiljøer. I denne forbindelsen ble søkelyset satt på kvaliteten i profesjonsutdanningene, herunder allmennlærerutdanningen. Fragmentering, spredning og kvalitetsmangler skulle avbøtes med en konsentrert satsning på forskning. (NOU 2008: 3, 52–56, 140–141), og forskerskoler skulle være et tiltak for å bøte på den faglige fragmenteringen. De nasjonale forskerskolene ble opprettet som et supplement til eksisterende doktorgradsprogrammer ved de enkelte høyskolene og universitetene. Ordningen har dekket et bredt spektrum av fagområder. For å styrke forskning innenfor feltet utdanningsforskning ble to forskerskoler opprettet: Nasjonal forskerskole for utdanningsforskning, (forkortet NATED: The National Graduate School in Educational Research) (NATED 2020) og altså NAFOL.

1.2.1 Forskerskolemodeller

Forskerskoler kan deles inn i tre hovedtyper etter organisasjon og faglige kjennetegn. De tre typene er ikke gjensidig utelukkende.

- Den ene typen er en *institusjonsskole*, dvs. en skole hovedsakelig lagt til en enkeltinstitusjon og organisert med ståsted i dens fagmiljøer og stipendiater. NATED var et eksempel på en slik forskerskole.
- Den andre typen er en *nettverksskole*. I denne modellen samarbeider flere institusjoner om å drifte en forskerskole. NAFOL er eksempel på en slik skole.
- Den tredje typen er *tematisk forskerskole*. I den er forskeropplæringen bundet sammen av et felles tema, metode og/eller teori / fagretning / konsept.²

² Inndelingen bygger på NOU 2008: 3, s. 99; her benevnes skolene: flaggshipsmodell, nettverksmodell og tematiske forskerskoler; se også Forskningsrådet 2002a: 74; Piro et al. 2018: 20.

NAFOL er organisatorisk sett en nettverksskole. Den har vært tuftet på en felles tankegang, en trekanten med hjørnene fag, didaktikk og pedagogikk og lærerutdanningenes profesjonsforståelse(r) og samfunnsmandat. Slik sett har NAFOL innslag av å være en tematisk forskerskole.

1.3 Bakgrunn, en forskningsbasert lærerutdanning

Både forskningspolitikk og utdanningspolitikk danner bakteppet for NAFOL. Den allmenne begrunnelsen for å etablere forskerskoler var å uteksaminere kandidater på *normert tid* med avhandlinger og forskerutdanning av *god kvalitet*. I tillegg fantes det disiplin- og profesjonsspesifikke grunner for en egen forskerskole for lærerutdanning.

Kvalitetsnivå og fragmentering var fra 1980- og spesielt på 1990-tallet et tilbakevendende tema i norsk pedagogisk forskning og i lærerutdanninger (Vislie 1991, Telhaug & Aasen 1996, Vislie 2002). Fra 1980-årene kom for øvrig den tematiske betegnelsen utdanningsforskning i bruk, ved siden av eldre, etablerte, disiplinære termer. En doktorutdanning og forskerskole inngikk i et mangeårig arbeid der forskere i utdanningsfeltet, regjeringen og forskningsråd engasjerte hver for seg og sammen rustet opp fagfeltet, og arbeidet for mer forskningsbaserte lærerutdanninger.

En politisk vekker var evalueringen av allmennlærerutdanningen fra 2006. Den tegnet et alvorlig bilde av tilstanden. (NOKUT 2006). Rapporten ble etterfulgt av en stortingsmelding, *Læreren, rollen og utdanningen*, to år senere. I meldingen vektla regjeringen å styrke forskerutdanningen i lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2009a: 24–26).

Allerede flere år tidligere hadde Norges allmennvitenskapelige forskningsråd (NAVF), og etter 1993, Norges forskningsråd, satt i gang programmer og prosjekter rettet mot skole, utdanning og læring i bred forstand (Vislie 2002: 31–34). I rådssammenheng dannet programmet Praksis-FOU fra 2006 en viktig forløper til senere opptrapping. Denne satsning ble videreført med det femårige «Program for praksisrettet utdanningsforskning», (forkortet PRAKUT), 2010–2014. NAFOL inngikk i PRAKUT-programmet som igjen ble avløst av «Utdanning 2020». Det løp fra 2009 til 2018. Etter en større omorganisering i 2017, da Forskningsrådet samlet sine programmer i større porteføljer, ble utdanningsforskning i bred forstand samlet i programmet FINNUT. Her inngår også forskning for lærerutdanningene (RCN, 2017: 10).

I 2009 fikk Forskningsrådet i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å utlyse en konkurranse om sete for en nasjonal forskerskole for lærerutdanningene. Forskerskolen skulle gi et tilbud til stipendiater i alle typer lærerutdanninger, stipendiater med prosjekter av relevans for lærerutdanning og profesjonspraksis.

Departementet skrev: «Forskerskolen skal gi et tilbud til stipendiater i lærerutdanningene, som har prosjekter med relevans for lærerutdanningene og læreryrkene landet over». Det het videre at Forskerskolen skal bidra til å gi lærerutdanningene en solid plattform for å øke FoU kompetansen [sic], styrket samarbeidet [sic] mellom institusjonene og legge til rette for relevant forskning av høy kvalitet». Den opprinnelige bevilgningen lød på fem millioner kroner i året for åtte år (Kunnskapsdepartementet 2009b).

På oppdrag fra departementet utlyste Forskningsrådet midler som skulle etableringen av en forskerskole «rettet mot lærerutdanningene og læreryrkene». Rådet anførte at målet var å øke antallet ansatte med førstekompetanse i lærerutdanningene. Intensjonen var at forskerskolen burde omfatte minimum 20 stipendiater og fire til åtte veiledere. Utlysningen la vekt på fagmiljøets forutsetning for å dekke forskerskolens oppgaver: ledelse, gjennomførbarhet, nasjonalt samarbeid og arbeidsdeling, internasjonalt samarbeid og formidling (Forskningsrådet 2014).

I søknadsfasen satte Utdanningsforbundet og Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) ned arbeidsgrupper for å samles om én søknad.³ NRLU ledet det arbeidet, og det resulterte i én felles søknad om en nettverksbasert forskerskole med NTNU som vertsinstusjon. Det ble, ifølge aktørene selv, diskutert om at NATED skulle utvides til å inkludere en forskerskole for lærerutdanning, men NRLU avviste tanken (Østern & Smith 2017).

Søknaden fikk tilslag, og forskerskolen startet, som alt nevnt, opp i 2010 med virketid på inntil åtte år. Den skulle evalueres etter fire års virke.

De fire første årene var, ifølge aktørene selv, en konseptutviklingsfase, da organisering, strukturer, seminarer og kurs ble utprøvd (Østern & Smith 2017). I 2015, gikk NAFOL, ifølge de samme, inn i en ny, konsoliderende fase. Skolen fikk ny styreleder og ny faglig leder, det siste skal, etter aktørenessyn ha styrket det internasjonale perspektivet og (Østern & Smith 2017).

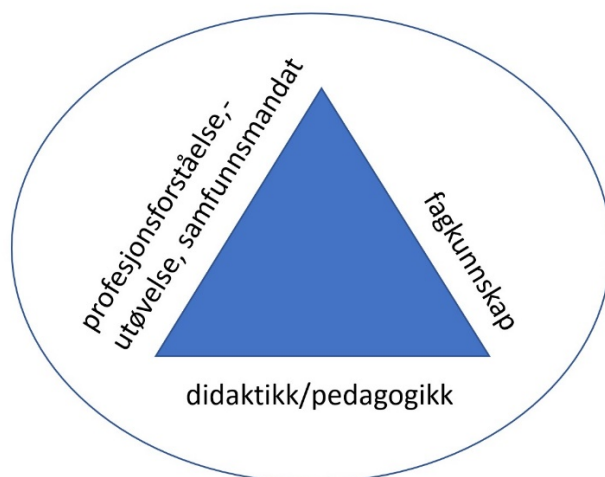
I 2017 besluttet departementet å videreføre forskerskolen med finansiering via Forskningsrådet. Samme år la departementet fram en strategi for å styrke lærerutdanningen: *Læreløftet – på lag med kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a). En grunn til å videreføre NAFOL var, slik departementet vurderte det, at omleggingen av grunnskolelærerutdanningene til masternivå, økte behovet for fagpersonale med førstestillingskompetanse. NAFOL hadde bidratt til å styrke doktorutdanningene ved lærerutdanningene og slik vært et virkemiddel for økt vitenskapelig kompetanse ved lærestedene. NAFOL ble opprinnelig forlenget til ut

³ Først arbeidet to utvalg hver for seg, Det ene var ledet av tidligere daglig NAFOL-leder, Anna-Lena Østern, det andre av nåværende leder, Kari Smith. De to utvalgene slo seg sammen og sendte felles søknad. De var enige om å legge daglig ledelse og sekretariat til NTNU, mens Universitetet i Bergen, der Smith var ansatt da, skulle ha styreleder. Smith ledet styret 2010–2015. Da Østern pensjonerte seg i 2015, overtok Smith daglig ledelse (Østern & Smith, 2017).

2021. Departementets oppdragsbrev fastslo at dersom institusjoner med lærerutdanninger ønsket å videreføre forskerskolen, måtte det skje innenfor institusjonenes ordinære budsjetttrammer, eller via ordinære ordninger i Forskningsrådet. (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Årene fra 2018 til avslutning representerer dermed en avrundingsfase og muligens en overgang til en ny fase når det gjelder organisering og aktiviteter.

1.3.1 Faglig innramming

Forskerskolens faller innunder utdanningsforskning, et felt preget av fagdisiplinen pedagogikk (Gunnæs et. al. 2017: 28–31). Hensikten var at NAFOL skulle rette søkelyset mot emner som står sentralt i lærerutdanning og profesjonspraksis. Lærerutdanning omfatter hele løpet fra barnehage til videregående skole og fagskole. NAFOL er tuftet på fagretninger der kompetanse i fag og disipliner, knyttes sammen med didaktisk og pedagogisk teorier om læring og profesjonsnyttig kunnskap. NAFOLs faglige plattform danner en likesidet trekant.



Figur 1.1 NAFOLs programtriangel

Fagkunnskap utgjør den ene siden av, den andre er didaktikk/pedagogikk, mens den tredje siden er om profesjonsforståelse-, utøvelse og lærernes samfunnsmandat. Dette triangelet danner bakteppet for utmyntingen av NAFOLs faglige plattform og skolen to tematiske tyngdepunkter: 1) fag- og yrkesdidaktikk og 2) lærernes samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse. NAFOLs egen presisering er gjengitt i rammen nedenfor.

Fag og yrkesdidaktikk

Dette området er delvis disiplinorientert, delvis fler- eller tverrfaglig, og står helt sentralt i all lærerutdanning og profesjonsutøvelse. Området omfatter et bredt spekter av tilnærminger og innfallsvinkler, tematiske og teoretiske tyngdepunkt, fra barn og unges lek, læring og læringsutbytte, via metodiske perspektiver på utvikling og læring innenfor fag og fagområder, til grunnleggende spørsmål om fagområdenes og fagenes legitimering, utvikling og rolle i barnehage, skole, yrke og lærerutdanning. I denne konteksten dreier forskning innenfor det fag- og yrkesdidaktiske området seg også om hvordan lærende på ulike nivåer utvikler grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til begreper som omsorg, lek, dannelse, demokrati og kritisk tenkning. Andre sentrale begreper vil være kjønn, flerkulturalitet, inkludering og sosial utjevning, og barn og unges relasjoner til jevnaldren[d]e og voksne. Fag- og yrkesdidaktikk vil også inkludere perspektiver på begynner-opplæring, vurdering og tilpasset opplæring. Det forventes at NAFOL på det fag- og yrkesdidaktiske området vil kunne bidra til en betydelig produksjon av doktorgrader, og fungere som et landsdekkende nettverk for ph.d.-stipendiater som velger fag- eller yrkesdidaktiske problemstillinger for sine avhandlinger. Innenfor real- og naturfagsdidaktikk finnes det allerede en spesialisert forskerutdanning, som vil være av stor interesse for NAFOL.

Lærernes samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse

Dette området favner vidt, men har praksisfeltet (barnehage, skole og lærerutdanning) som omdreiningspunkt. Forskningen innenfor området vil kunne se praksis i lys av teori, og med basis i teoretisk kunnskap endre praksis. Forskningen vil også kunne utvikle ny teori på grunnlag av praksiserfaringer, eller den vil kunne stå i spenningsfeltet, i vekslingen mellom teori og praksis. En overordnet hensikt med dette andre området er å fremme den vitenskapelige identiteten som lærerutdanningene har savnet. Det må samtidig tas hensyn til at det dreier seg om en rekke forskjellige lærerutdanninger, hvor det både mellom utdanningene og innenfor den enkelte vil være forskjellige tradisjoner og ulike identiteter, både kollektivt og individuelt. Dette danner grunnlag for omfattende forskning på et underforsket område. Et sentralt forskningsområde er også lærernes og førskolelærernes særskilte samfunnsmandat, og hvordan de utvikler sin profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse. Gjennom sine ph.d.-stipendiater vil NAFOL på de nevnte områdene kunne bidra til å utvikle et vitenskapelig fundament. (NAFOL 2020, <https://nafol.net/om-nafol/>).

1.3.2 Finansiering og økonomi

Ifølge Forskningsrådets finansieringsplan skulle budsjetterte utgifter til forskerkolen beløpe seg til 363 millioner kroner, i løpende priser, over tolv år, 2010–

2021. Det blir cirka 30 millioner årlig. Brorparten av kostnadene, vel 270 millioner kroner eller 75 prosent av dem har vært dekket av nettverksinstitusjonene. Forskningsrådet har støttet med 93 millioner kroner eller 25 prosent. Rådets støtte har variert, men har i gjennomsnitt utgjort rundt 7,75 millioner kroner årlig (Forskningsrådet 2018). Sett bort fra ordinære kostnader til infrastruktur og lønn, har forskerskolen hatt en rekke økonomiske støtteordninger:

for NAFOL-stipendiater:

- dekket reise og opphold ved deltakelse på NAFOL-seminarer og -konferanser,
- støtte etter søknad til:
 - deltakelse ved internasjonale konferanser, der stipendiatene bidrar med innlegg, poster, eller i rundebord,
 - til utenlandsopphold
- språkvask av artikkel, kappe eller monografi
- støtte for å styrke institusjonell, individuell, nasjonal og/eller internasjonal nettverksbygging relatert til forskerutdanningen

for førstelektorer:

- gratis deltakelse på NAFOLs konferanser
- reisestøtte til førstelektorarrangementer

for veiledere:

- reisestøtte til veileder-, ph.d.-stipendiat- og prosess-seminarer (NAFOL, 2020).

for institusjoner i nettverket:

- tilskudd til faglige konferanser og samlinger (NAFOL, styremøte, 2020).

1.3.3 Deltakere og aktiviteter

NAFOL er organisert som et nasjonalt nettverk med partnerinstitusjoner. Alle institusjonene med lærerutdanninger i Norge, unntatt Universitetet i Oslo har vært med i NAFOL. Men enkeltforskere fra Oslo har bidratt med hoved-/åpningsinnlegg («keynotes»), foredrag og i samlinger. Forskerskolen drives av de deltakende institusjonene, men slik at Institutt for lærerutdanning ved NTNU er NAFOLs verts-institusjon. NAFOL har et sekretariat med fem faste medarbeidere. Daglig og faglig ledelse har vært lagt til Program for lærerutdanning (Østreng & Smith, 2017). Her er også administrasjonen lokalisert. Nåværende daglig leder har vært med helt fra søknadsskrivingen i 2009, et faktum som vitner om kontinuitet. (se 1.3.).

NAFOL har vært et tilleggstilbud til institusjonenes egne doktoropplegg. Ved oppstarten var 23 institusjoner med, men etter sammenslåinger i universitets- og høyskolesektoren på 2010-taller er de redusert til 17 universiteter og høyskoler i 2020. Institusjonene er listet opp i tabell 1.1.

Tabell 1.1 Institusjoner som deltar i Nasjonal forskerskole for lærerutdanning

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning
Høgskolen i Innlandet *****
Høgskolen i Volda
Høgskolen i Østfold
Høgskolen på Vestlandet***
NLA Høgskolen
Nord universitet****
Norges idrettshøgskole
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Norges musikkhøgskole
NTNU**
OsloMet*****
Universitetet i Agder
Universitetet i Bergen
Universitetet i Stavanger
Universitetet i Sørøst-Norge*
Universitetet i Tromsø

* Inkluderer Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Buskerud og Vestfold, og Høgskolen i Telemark

** Inkluderer Høgskolen i Sør-Trøndelag

*** Inkluderer Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Sogn og Fjordane og Høgskolen i Stord/Haugesund

**** Inkluderer Høgskolen i Bodø, Høgskolen i Nord-Trøndelag og Høgskolen i Nesna

***** Inkluderer Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Akershus og Høgskolen i Oslo og Akershus

***** Inkluderer Høgskolen i Hedmark

Kilde: NAFOLs hjemmeside, 2020.

Nær alle stipendiatene (97 prosent) hadde tilknytning til en av dagens 17 partnerinstitusjoner. De hadde institusjonell finansiering og/eller opptak ved et ph.d.-program der (jf. tabell 3.1).

Elleve kull

Forskerskolen har vært organisert i årskull, slik at stipendiatene som har vært tatt opp, ble med fra starten og ut sitt doktorløp. 267 stipendiater har fått plass. Skolen har hatt 11 kull, nummererte 1–8, 9a, 9b og 10. Kullstørrelsen har variert, men har stort sett ligget på noe over lå over tjue deltakere. Det siste, kull 10, bestod av 23 stipendiater. NAFOL har vært organisert for en fireårig stipendiatperiode, noe som gjorde at det noe mindre egnet for stipendiater med et treårig stipend.

Opprinnelig var planen å ta opp 20 ph.d.-stipendiater om året ved at partnerinstitusjonene meldte inn hvor mange stipendiater de ønsket i NAFOL. Imidlertid ble søknningen så stor at ikke alle fikk plass. 369 søkte om plass. Av dem fikk rundt sju av ti (72 prosent) fikk plass og tre av ti (28 prosent) avslag.

Gjennomføring

191 av de totalt 267 innvilgede søkerne var uteksaminerte per desember 2020. Det gir en gjennomføring på 72 prosent for hele tiårsperioden sett under ett.

Ledelse og sekretariat

Høsten 2020 bestod styret av ni medlemmer fra partnerinstitusjoner, Universitets- og høgskolerådet og Utdanningsforbundet. Styrelederen kom fra en av de 17 deltakende lærestedene. Styret har strategisk ansvar for budsjett, opptak, drift og budsjett. Styrets medlemmer har også bidratt med å rekruttere nasjonale og internasjonale fagfolk til seminarer og samlinger.

NAFOLs råd består av en representant fra hver av partnerinstitusjonene. Dets medlemmer er stort sett andre enn dem i NAFOLs styre. Rådsmøter avholdes en til to ganger i året. Rådet skal være et rådgivende organ for styret i prinsipielt viktige og strategiske saker.

Kullkoordinator

Kullkoordinatorerne har hatt det faglig-administrative ansvaret for sitt eller sine kull. De har blitt rekruttert av daglig leder, basert på deres relevante erfaringer og faglig bakgrunn. Kullkoordinatorenes arbeid har vært å legge til rette for et godt fungerende faglig og sosialt miljø; Oppgaven kan sammenlignes med dem til en klasseforstander eller miljølærer. Koordinatorerne har stått for faglig oppfølging i samarbeid med daglig leder, mens sekretariatet har tatt seg av de administrative oppgavene.

Koordinatorerne har ledet seminarer, tilrettelagt prosess-seminarer og mesterklasser («masterclasser») og svart på spørsmål fra stipendiater. De har holdt kontakt med stipendiatene innimellom samlingene, for eksempel via eposter for å høre hvordan arbeidet går. Videre har de presentert forskning, funnet kvalifiserte lesere sammen med stipendiatene og deres veiledere og fagfellevurdert tekster.

Aktiviteter: opplæringspakken

NAFOL har vært et tilbud om tett oppfølging gjennom doktorløpet. Når ph.d-stipendiaten har blitt tatt opp, har hun eller han automatisk vært påmeldt på samlinger med seminarrekker, konferanser og har kunnet dra nytte av samtlige tilbud. Faglig har NAFOLs målet vært å presentere bredde i forskningstemaer og innfallsvinkler. Skolen har tilstrebet å tilby nyttig opplæring allmenne fagspørsmål og ivereta en prosjektspesifikk fordypning nært til ph.d.-avhandlingen.

NAFOL har tilbudt:

- seminarer med integrerte ph.d.-kurs.
- prosess-seminar⁴ mot slutten av stipendiattiden

⁴ Prosess-seminar avholdes når manuset er 75–95 prosent klart. Stipendiatene får da et halvannen times seminar om sitt prosjekt. En opponent foreslås av stipendiaten i samråd med dennes veileder.

- forsterket veiledning i form av mesterklasse («masterclass»)⁵
- konferanser hvert annet år.
- tilskudd til konferansedeltakelse i utlandet og reisestøtte til utenlandsopphold.

Hvert kull har fått tilbud om elleve seminarer med integrerte ph.d.-kurs. Hvert kurs gir fem studiepoeng, det er til sammen 20 av de 30 poengene ph.d.-stipendiatene skal oppnå. Det er opp til stipendiatens vertsinstitusjon å godta poengene.⁶

- Det første året avholdes det to seminarer som tar for seg forskningsfellesskap, struktur, substans og sammenheng.
- Det andre året arrangeres det to seminarer som retter blikket spesielt mot teori, data og analyse.
- Det tredje året er det tre seminarer som retter søkelyset mot tolkning og drøfting.
- Det fjerde og siste året holdes det fire seminarer, de løfter fram kritiske perspektiver, bidrag til ny vitenskapelig kunnskap og det å formidle vitenskapelig tekst.

De fire temaene i de integrerte kursene støtter opp om og følger avhandlingsskrivningen. Oppgaver som stipendiatene har til hver samling og får tilbakemelding på, har i prinsippet vært knyttet til og nyttig for ph.d.-avhandlingen.

De fire er:

- akademisk skriving
- profesjonsteori
- lærerutdanningsforskning
- forskningsformidling.

Av de fire temaene er denne evalueringen bedt om å vie spesiell oppmerksomhet til punktet forskningsformidling.

NAFOLs daglige leder godkjenner valget av opponent. En av stipendiatens veiledere kan være tilhører og få reisen dekket. Manus sendes opponenten og NAFOLs daglige faglige leder to uker før seminaret. Kandidaten presenterer avhandlingen i 10–15 minutter. I påfølgende samtaler mellom stipendiat og opponent, legger opponenten fram sine vurderinger og forslag. Stipendiaten kan stille spørsmål. Etter samtalen åpnes det for spørsmål fra tilhørerne. Seminaret legges i tilknytning til et NAFOL-seminar for at andre NAFOL-stipendiatere kan høre på.

⁵ I mesterklassen «masterclass» diskuterer stipendiaten et (nesten) ferdig utkast til artikkel eller kapittel med en ekstern, erfaren leser. Manuskriptet er sendt leseren i forkant. Hensikten er å gi stipendiaten tilbakemeldinger for videre læring (gi en formativ vurdering) som hen kan ta med seg til slutt-skrivningen. En klasse var 45 minutter. Stipendiaten introduserer teksten kort, deretter leder den eksterne leseren en dialog om teksten med stipendiatene. Stipendiat kan be om mesterklasse på alle artikler i ph.d.-avhandlingen, men ikke samtidig. Andre stipendiatere inviteres til å delta.

⁶ Et omforent system for godtgjøring av studiepoeng mellom deltakende institusjoner anbefalte evalueringen fra 2013. Ordningen synes å ha kommet i system i etterkant og blir berørt, men ikke drøftet inngående her (Gustavsson & Tallberg-Broman 2013).

Veiledning

NAFOL skal systematisk styrke veiledning og veiledningskompetanse i lærerutdanningene. For å innfri målet har NAFOL etablert et veiledningstilbud til stipendiater og veiledere. Det er et tilbud og ingen forpliktelse for veileder(e) ved hjemmestitusjonen. To ganger årlig har NAFOL-stipendiatenes veileder vært innbudt til samlinger med reise og overnatting betalt. Hver stipendiat har kunnet be med seg sin hoved- eller medveileder til ett seminar hvert år. Forventningen har da vært at denne veilederen deltok aktivt i seminaret og dermed utgjorde en ekstra ressurs for forskerskolen. Til prosess-seminarer med opponent har stipendiatene kunnet invitere med seg én veileder (NAFOL 2020).

Slik vi forstår ansvarsfordelingen utfra intervjuer, har det fra NAFOLs side vært uttalt politikk at forskerskolen ikke blander seg inn i dialogen mellom den enkelte veileder og stipendiat. Institusjonens veiledere har siste ord.

Førstelektortilbudet

NAFOLs hovedlinje har vært ph.d.-stipendiatene, en sidelinje har vært tilbudet til amanuensiser, universitets- og høgskolelektorer som vil kvalifisere seg for opprykk til førstelektor, altså førstestillingsnivå. I likhet med ph.d.-tilbudet har det nasjonale tilbudet kommet som et tillegg til institusjonenes egne. Sju av institusjonene som inngår i NAFOLs nettverk, har tilbud om et førstelektorprogram, se tabell 1.2.

Tabell 1.2 Institusjoner med førstelektorprogram

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning,
Høgskolen i Østfold
NLA Høgskolen
Nord universitet
Norges idrettshøgskole
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Universitetet i Sørøst-Norge

Kilde: NAFOLs hjemmeside, 2020.

I tilbudet inngår gratis deltakelse på NAFOLs konferanser og førstelektordager. Sistnevnte avholdes ved de ulike høgskolene og universitetene i NAFOLs nettverk, gjerne tre ganger i året. Her kan deltakere få veiledning på sine forsknings- og utviklingsarbeider og hjelp med opprykksøknad (NAFOL 2020). Dessuten har interesserte kunnet delta gratis på de årlige nasjonale og internasjonale NAFOL-konferansene. Ansatte i et kvalifiseringsløp ved NAFOLs nettverksinstitusjoner kunne få inntil 2 000 kroner (2020) i reisestøtte for hvert førstelektorarrangement de deltok på i NAFOLs regi.

1.4 Tidligere evalueringer og vurderinger

NAFOL har vært eksternt og internt evaluert, og utvalgte sider er blitt drøftet i artikler og en masteroppgave. Vi har presenterer synspunkter som stiller våre vurderinger i relieff og plasserer denne evalueringen inn i en bredere fremstilling av forskerskolen.

Midtveisevaluering

Allerede i Kunnskapsdepartements oppdragsbrev var det angitt at forskerskolen skulle evalueres etter halvgått løp (Kunnskapsdepartementet, 2009). Derfor initierte PRAKUTs programstyre en midtveisevaluering i den hensikt å danne grunnlag for videre finansiering og eventuelt justere programmet i forskerskolens siste periode (Gustavsson & Tallberg-Broman 2013).

Evaluatorene, Christina Gustavsson og Ingegerd Tallberg-Broman, konkluderte med at NAFOL alt i alt viste en høy måloppnåelse og at skolens strategiske betydning var stor. De konkluderte at NAFOL var godt organisert, skolen hadde en tydelig struktur og en velfungerende ledelse. Evaluatorene at NAFOL skåret høyt på internasjonalisering. Videre regnet de med at NAFOL hadde ført til nettverksbygging, både blant stipendiater, mellom veiledere og institusjoner. Evalueringen identifiserte tre usikkerhetsfaktorer: 1) samarbeidet med en nærliggende forskerskole, NATED, 2) sårbarhet knyttet til utskifting av nøkkelpersoner og 3) uro for hva som ville skje når prosjektperioden utløp. Gustavsson & Tallberg (2013) konkluderte med å anbefale fortsatt finansiering av NAFOL, men med følgende forbedringspunkter:

- Partnerinstitusjonene kunne spille en mer aktiv rolle.
- Det skulle være klarere retningslinjer for studiepoeng på NAFOLs kurs.
- Antallet søkere fra naturfagene skulle øke.
- Relasjonen til NATED skulle utredes, dels for å utøke samarbeidet og dels for å samle opp og ta vare på erfaringer fra begge forskerskolene.⁷
- Det skulle bli større samstemthet med nasjonale retningslinjer for øvrige nasjonale forskerskoler.

1.4.1 Egevaluering

Forskningsrådet ønsket en egevaluering av NAFOL. Den gjennomførte daglig leder i samarbeid med styret og administrasjonen i 2015 (NAFOL 2015). Ifølge Østern og Smith (2017) bekreftet egevalueringen i all hovedsak inntrykket fra

⁷ NATED ble avsluttet i 2016 og er ikke tatt i betraktning.

midtveiseevalueringen som den drøftet. Evalueringen løftet fram egne mål og videre ambisjoner.

- For å styrke partnerinstitusjonenes medvirkning ble halvparten av aktivitetene lagt andre steder enn NTNU og det var ønskelig å rekruttere flere kullkoordinatører utenom NTNU.
- Antallet søkere fra naturfagene skulle økes.
- Det skulle være klarere retningslinjer for studiepoeng på NAFOLs kurs.
- Relasjonen til NATED skulle utredes, dels for å utøke samarbeidet og dels for å samle opp og ta vare på erfaringer fra begge forskerskolene.
- NAFOL skulle få til større samstemthet med nasjonale retningslinjer for øvrige nasjonale forskerskoler.

Egenevalueringen pekte på utfordringen med arbeidet for en kvalitativt god lærerutdanningsforskning, og konkret faglige utfordringer med å opprettholde kvaliteten på seminarene. Konklusjonen fra egenevalueringen var: fortsatt stor vilje til å videreføre arbeidet med en forskerskole for lærerutdanning, men behov for endringer for å tilpasse seg til forandringer i lærerutdanningene, blant dem fusjoner i universitets- og høyskolesektoren.

1.4.2 En masteroppgave om NAFOL-stipendiater

Stipendiatene har evaluert hver samling, og gjort årlige sammenfattende evalueringer. Ved siden av har deres erfaringer blitt undersøkt i en masteroppgave i pedagogikk ved Universitetet i Bergen (Sunde 2017). Oppgaven var en kasusstudie av NAFOL med mål om å bidra til bedre forståelse av hvilke sosiale praksiser og kontekster som blir etablert ved opprettelsen av en forskerskole, og spesielt hvilke praksiser stipendiatene opplevde som betydningsfulle for sin stipendtid og sitt avhandlingsarbeid. Av deltakerne i Sundes studie *fullførte* syv av åtte doktorgraden på normert tid, og seks av disse ble tilsatt i en faglig stilling i universitets- og høyskolesektoren, mens den syvende ble ansatt i en offentlig pedagogisk virksomhet. Deltakerne i Sundes studie ga uttrykk for ulike *motivasjon og forventning* til NAFOL. Forventningene var tett forbundet med tre typer motivasjon: 1) knyttet til deltakelse, 2) til faglig og sosialt miljø som stipendiat og 3) til å komme nærmere inn i et miljø de allerede var koplet på.

Stipendiatene la spesielt stor vekt på det *faglige og sosiale* utbyttet av NAFOL-fellesskapet. Blant annet ga flere av dem uttrykk for at de følte et felles ansvar for å bidra til hverandres akademiske utvikling. Særlig synes stipendiatene å ha dratt nytte av NAFOLs organisering med årskull, fordi det skapte en verdifull arena der stipendiatene følte seg trygge til å delta i faglige diskusjoner, og der de også utviklet at felles akademisk språk (Sunde 2017). Sunde mener alle disse faktorene

dannet et viktig grunnlag for det læringsfellesskapet i NAFOL. Masteroppgaven identifiserte noen utfordringer, spesielt knyttet til hindre for å bli del av et akademisk miljø. Hindringene handlet i hovedsak om taus kunnskap i doktorgradsutdanningen; men her fant Sunde at NAFOL-stipendiatene spilte en viktig rolle for hverandre i å forstå og fortolke denne tause kunnskapen. Dermed senket de terskelen for hverandre på vei inn i et akademisk miljø (Sunde 2017).

Å få tilgang til nasjonale forskere i fagmiljøet inngår i NAFOL-løpet. Flere av informantene i Sundes studie hevdet at de opplevde at de faglige ressurspersonene som ble invitert til å bidra i forskerskolen, å representere svært høy kvalitet. Når det gjaldt det internasjonale *faglige miljøet*, var det mer indirekte en del av NAFOL, i form av at stipendiatene gjorde forskningsarbeid i utlandet og/eller deltok på internasjonale konferanser.

Som *arena for faglig utvikling* opplevde deltakerne i Sundes studie at NAFOL hadde bidratt til et faglig og sosialt nettverk, både med hensyn til årskull, faglig påfyll og veiledning, utvikling av forskerspråk og terskelen for å kommunisere. Sunde fant videre at deltakernes opplevelser av NAFOL var betinget av erfaringene de hadde gjort seg i *det ordinære doktorgradsprogrammet*. Dette gjaldt spesielt det faglige og sosiale miljøet i NAFOL, som blant enkelte ble trukket fram som mer fraværende i det ordinære programmet. På den bakgrunn hevdet Sunde at miljøet ved NAFOL var kvalitativt forskjellig fra det miljøet som stipendiatene mente preget primærinstitusjonen eller doktorgradsprogrammet.

1.5 Denne evalueringens metode, materiale og innhold

Vurderingen skal gi kunnskap om hvordan NAFOL har oppnådd forskerskolens formål og bidratt til merverdi for lærerutdanningene. Den skal informere om status for forskerutdanningen for lærerutdanningene og på det grunnlaget danne et kunnskapsgrunnlag for videre arbeid med forskerutdanning for lærerutdanningene og generelt (jf. 1.1).

1.5.1 Fremgangsmåte og kilder

Evalueringen drar nytte av kvantitative og kvalitative metoder i kombinasjon, og den er tuftet på ulike typer kilder og faglitteratur, for en komplett oversikt se referanselisten. Vi prioriterte høyt å innhente dokumentasjon og informasjon om hva stipendiatene – de viktigste brukerne av NAFOL, tenkte om forskerskolens aktiviteter og kvaliteter. NSD vurderte personvern hensyn og innvilget tillatelse til å

gjennomføre datainnhenting med en spørreundersøkelse til tidligere og nåværende stipendiater og intervjuer.⁸

Spørreundersøkelse og personvernvoiting. Dessverre svarte ikke personvern-budet ved NTNU på vår henvendelse om navnelister, epostadresser for stipendia-ter. De facto fikk vi som evaluatorene ikke adgang til dataene. Navnelisten ble derfor satt sammen via opplysninger på NAFOLs hjemmeside og manuell søking etter eposter. Vi fant epostadresser til 263 av 267 deltakere, og de utgjorde bruttoutvalget i undersøkelsen. Det ble sendt ut elektronisk spørreskjema til alle i bruttoutvalget 22. september 2020 (se vedlegg 1). Vi sendte ut to påminnelser, primo og medio oktober, og stengte undersøkelsen ultimo oktober. Av de utsendte skjema-ene ble 155 fullstendig besvart, ytterligere 27 delvis besvart, mens 81 ikke ble åpnet. Dette gir en svarprosent på 59 prosent fullstendige besvarelser, og 69 prosent dersom vi inkluderer delvis besvarte spørreskjemaer. Vi sitter igjen med et netto-utvalg på 155, men for enkelte spørsmål vil det være 182. Av den grunn oppgir vi N for hver figur eller tabell i rapporten.

Når vi sammenligner med populasjonen på de variablene vi har informasjon om, ser vi at nettoutvalget er omtrent gjenspeiler kjønnsfordelingen. Mens 26 prosent av det totale antallet stipendiater ved NAFOL har vært menn, utgjør de 24 prosent av utvalget.

Undersøkelsen ga mange og innholdsrike svar i feltene for åpne spørsmål. Dem har vi brukt til å nyansere det bildet av forskerskolen som kvantitative data ga. Svarene kodet vi ved hjelp av systemet NVivo. Vi organiserte dem tematisk og analyserte svarene som kvalitative data. Stipendiatenes utsagn er sitert ordrett, men i noen tilfeller nennsomt korrigererte for noen åpenbare ortografiske feil, slik at åpenbare misforståelser unngås.

Statistikk omfattet hovedsakelig åpent tilgjengelige data fra NAFOLs hjemmeside (NAFOL 2020) og oversikter sendt fra NAFOLs administrasjon. Dessverre hadde vi ikke komplett navneliste og manglet opplysninger om hvilke stipendiater som hadde gjennomført henholdsvis treårig og fireårige stipendiattid, hvem som hadde hatt permisjoner, og eller blitt overflytting mellom kullene eventuelt på grunn av permisjoner. Følgelig kan vi beregne andelen som hadde gjennomført ph.d.-løpet på normert tid og i løpet av fem år. NAFOL-data supplerte vi med utdanningssta-tistikk fra Statistisk sentralbyrå (SSB 2020) og data fra en nasjonal kartlegging av utdanningsforskning (Gunnes et al. 2017).

Det skriftlige materialet, i trykt og elektronisk format falt rikt. Det omfatter meddelelser, strategier, (program)rapporter, oppdragsbrev, søknad og kontrakter

⁸ NIFU, prosjekt, 21164, NAFOL; NSD, Norsk senter for forskningsdata, tillatelse, referansenr. 287299, 22.06.2020.

fra Kunnskapsdepartementets og Forskningsrådet. Fra Universitets- og høgskolerådets nettside hentet vi stoff om nasjonale fagorgan for lærerutdanning. Videre trakk vi trukket veksler på en midtveisevaluering av NAFOL (Gustavsson & Tallberg-Broman 2013), NAFOLs egen evaluering fra 2015 (NAFOL 2015).

Forskerskolens hjemmeside var nyttig for leksikalske opplysninger om organisering og virksomhet. I tillegg trakk vi veksler på stortingsmeldinger, offentlige forsknings- og utdanningspolitiske dokumenter, stort sett på statlig og regjeringsnivå, som kilder for å drøfte NAFOLs rolle i en bredere lærerutdanning- og forskeropplæringsammenheng.

Intervjuer supplerte data og skriftlige dokumentasjon og ga informasjon og vurderinger av aktiviteter og kvaliteter ved NAFOL. Vi samtalte med nåværende kullkoordinatorene, daglig leder, medlemmer av styre og råd, Universitets- og høgskolerådet og fagfolk på feltet lærerutdanning (for en oversikt, se referanseliste; for intervjuguider, se vedlegg 2 og 3). Vi utspurte folk i hver gruppe hva mente om NAFOL: Hadde skolen hadde nådd sitt mål og hatt merverdi eller ikke, eventuelt på hvilke måter?

1.5.2 Disposisjon

Evalueringen har to innfallsvinkler til NAFOLs måloppnåelse og relevans, det organiserer rapporten. Den første gjelder NAFOLs måloppnåelse i form av organisering og effektivitet for å realisere sine målsettinger. Den andre gjelder relevans, NAFOLs betydning for lærerutdanningene og -praksis og i bredere forstand utdanningsforskning. **Kapittel 1** introduserer evalueringens tema, dens forsknings-, og utdanningspolitiske innramming. **Kapitlene 2 til 4 analyserer** aktiviteter og kvalitet utmyntet som måloppnåelse, relevans, organisering og effektivitet. **Kapittel 2** vurderer forskerskolens organisering med vekt på struktur, ledelse og nettverksmodell. **Kapittel 3** ser saken fra stipendiatenes ståsted: Hva har forskerskolene betydd for dem i doktorløpet? Det bygger i det vesentlige på spørreundersøkelsen til stipendiatene. **Kapittel 4** er viet den faglige plattformen og bygger i stor grad også på resultater fra spørreundersøkelsen. **Kapittel 5** konkluderer og anbefaler. Kapitlet innledes med en samlet vurdering av NAFOL, den danner grunnlaget for diskusjon og råd om videreføring av forskerutdanningene i lærerutdanningene.

2 Organisering og tilbud

Har struktur, organisering og opplegg vært hensiktsmessig for å oppnå forskerskolens mål? Dette kapitlet belyser NAFOL som nettverksmodell, samarbeid, styring, ledelse og faglig opplegg, Innfallsvinkelen er hovedsakelig aktiviteter og kvaliteter sett fra ledelsen ståsted, men stipendiatene kommer også til orde.

2.1 Nettverksmodell

Et mål for NAFOL har vært kompetansebygging og samarbeid. Ved å samle forskningsrekrutter fra spredte læresteder har NAFOL bidratt til å bygge tverrgående faglige fellesskaper. NAFOLs råd med en representant fra hver nettverksinstitusjon, har vært viktig for å gi alle medvirkende aksjer og eierskap i forskerskolen. Samarbeidet med nettverksinstitusjonene var også bra, ifølge dem vi intervjuet. Modellen med en nettverksskole der flere institusjoner har samarbeidet om å drifte en forskerskole har virket godt. Organiseringen med styrerepresentasjon fra deltakende institusjoner og interesseorganisasjoner med et fast lokalisert sekretariat med tilstrekkelige administrative ressurser har fungert bra.

Midteveiseevalueringen pekte på at partnerinstitusjonene kunne spille en mer aktiv rolle (Gustavsson & Tallberg-Broman 2013). Denne oppfordringen synes NAFOL å ha tatt til seg og har støttet samarbeid partnere imellom, for eksempel ved å dele informasjon, støtte og bidra med finansiering av samlinger og opplegg ved partnerinstitusjonene.

NAFOLs bidrag til forskerutdanning, læring og nettverksbygging spesielt blant forskerrekrutter, men også annet vitenskapelig-/fagpersonale ved lærestedene, har trolig bidratt solid til å bygge forskning i lærerutdanninger og bredere forstand fagfeltet utdanningsforskning. Når det gjelder faglig arbeidsdeling mellom lærerutdanningsmiljøene, har ikke denne evalueringen tilstrekkelig grunnlagsmateriale for å vurdere om, og eventuelt hvordan, NAFOL har påvirket faglig samarbeid og arbeidsdeling miljøene og institusjonene imellom.

2.2 Ledelse

NAFOL har, slik vi ser det, vært godt organisert: skolen har hatt en tydelig struktur med særs velfungerende og stabil ledelse av styre, råd, daglig/faglig ledelse og sekretariat. NAFOL har nytt det privilegium det er å være drevet av svært entusiastisk og personlig engasjert faglig ledelse og styre, samt god administrasjon.

De samlede økonomiske betingelsene synes å ha vært gode og midlene brukt viselig, fordelt på stipendiatenes kurs, samlinger og andre aktiviteter, herunder dem som kommer institusjonene i nettverket til gode. Skolens innramming med en dedikert faglig ledelse og styre ved siden av ordnet økonomi har medvirket til et høyt aktivitetsnivå som sammen med et stort engasjement fra styre og daglig ledelse har bidratt til å gjøre NAFOL til et verdifullt tilskudd med merverdi for stipendiater og andre på vei til førstestilling. Forskerskolen har dessuten vært et tilskudd for partnerinstitusjonene og for lærerutdanningene.

2.2.1 Kullkoordinering

Opplegget har lagt vekt på *skole*-dimensjonen i forskerskole. NAFOL har hatt tydelige trekk av skoletenkning. NAFOL har vært delt opp i årskull med kullkoordinator – en type kontaktlærer. Inndelingen i kull har muliggjort et enhetlig læringsløp med samlinger og kurs, opplegget har fulgt stipendiatenes behov og fremdriften i et ph.d.-løp. Imidlertid var NAFOLs systematiske opplegg primært beregnet for fire års stipendiattid, noe som skapte vansker for stipendiater med tre års stipendiattid. Noen fikk muligens avslag, andre avstod fra å søke opptak (se nedenfor).

Samtlige kullkoordinatorer vi intervjuet, opplevde at de kom til et velfungerende nettverk. Kursplaner forelå og var tilpasset fremdrift og hensikt på en måte som dannet et godt grunnlag for koordinatorene å sette sitt preg på dem. Verken de faglige eller de kombinert faglig-sosiale oppgavene ble, ifølge dem, opplevd som krevende. Koordinatorene formidlet at de opplevde driften av NAFOL som velsmurt.

Kullkoordinatorene så 20 stipendiater som en optimal kullstørrelse. Det var et håndterbart antall samtidig som det ga god faglig bredde. Stipendiatene fikk sjansen til å se bredden i lærerutdanningsforskning, fra barnehage og hele grunnopplæringen. Det ga også en god miks av deltakere fra større og fra mindre læresteder. Bredde betød at stipendiatene ble kjent med metodemangfold, noe de vil dra nytte av i senere akademisk arbeid. Kull og fellesskap rundt arbeidskrav bidro, ifølge informanter, til et oppdragende arbeidsmiljø, det sørget for fremdrift og høy gjennomføringsgrad. Koordinatorene mente det var behov for oppmerksomhet om hele stipendiaten, for mangeartede faglige og personlige hendelser kan prege et doktorløp. Stipendiatene selv, skal ha vært flinke til å melde inn det de ønsket og trengte. Kull som organisering gjorde at mye skal ha gått av seg selv uten spesiell

tilrettelegging; Mye faglig og praktisk responsutveksling skjedde kullingene imellom.

Stipendiatene har vært i noenlunde samme fase og ofte strevd med mye av det samme: metoder for data- og dokumentasjonsinnhenting, det å koble samme empiri, metode, teori og analyse – kort sagt bruke teori og lære det akademiske håndverket. I innlæringen har de trolig hatt rikt utbytte av et rikholdig opplæringstilbud og hverandre. NAFOL og kullordningen har gitt et forum og et kollegium for stipendiatene å vokse på og formes som forsker inn i. Under doktorløpet har de ikke blitt sittende mindre alene med prosjektene sine slik andre stipendiater kan oppleve å bli.

2.3 Faglige tilbud

Ledelse og kullkoordinatorer mente det var bredde i forskningstemaer og innfallsvinkler, men slik at alle tilbud var rettet inn mot utdanningsspørsmål i vid forstand. De intervjuede understreket at NAFOLs hensikt var å presentere temaer som rettet søkelys på allmenne pedagogiske utdanningsspørsmål, temaer og problemstillinger som var vesentlige for stipendiatgruppen. Tilbakemeldingene fra stipendiatene var, ifølge de samme, er at NAFOL hadde lyktes med tilskjæringen av allmenne faglige problemstillinger. Den prosjektspesifikke fordypningen blir særlig ivaretatt gjennom mesterklasse (norsk for «master class») og prosess-seminarer. Her hentet faglig ledelse og koordinatører inn lesere med spesialistkompetanse i stipendiatenes felt og spesifikke temaer.

For å sikre høy faglig kvalitet, har tilbudet variert på samlingene. Det kunne inngå en internasjonal hovedinnleder (norsk for «keynote») og muligheter til å rette blikket mot bestemte, generelle krav til stipendiatenes prosjekter. Det kunne gjelde metodologi, etikk, teori, historiografi / forskningsanalyse/ analytisk gjennomgang og vurdering av avhandlingsutkastene (norsk oversettelse av «review»). Tilbudet skal ha vært opplevd relevant og holdt høy faglig kvalitet. En annen måte å bygge faglig kvalitet, har vært NAFOLs økonomiske bidrag for stipendiatenes deltakelse med innlegg («paper») på internasjonale konferanser.

NAFOL har vektlagt en grundig underveisvurdering. Dem vi spurte i ledelse og på lærersiden, mente at den hadde bidratt til god gjennomføring. De mente at det hadde vært viktig at vurderingen skjedde i et trygt læringsmiljø med vekt på både faglige og sosiale sider av stipendiatlivet. Det å bli vurdert innad i kull av en rimelig størrelse, gjorde NAFOL til et sted der det var greit å være usikker. Prøve og feile var lov. NAFOL holdt en pedagogisk profil og var uttrykkelige på at vurderinger dreide seg om hvordan ting kan forbedres. Koordinatorene har erfart at NAFOL har bidratt til å sette en slik måte å tenke vurdering på, tydeligere på kartet.

2.3.1 Internasjonalt som perspektiv og tilbud

NAFOL har bestrebet seg på å sette norsk forskning inn i en bredere, nasjonal og internasjonal sammenheng. NAFOL praktiserer internasjonalisering ute, men særlig på hjemmebane. Under intervjuer ble det understreket at stipendiatene ble tilbudt stor og bred fagkompetanse i utdanningsfeltet.

Ifølge NAFOL selv ble internasjonaliseringsarbeidet styrket etter 2015 (jf. 1.4.1). Å gi stipendiater tilgang til nasjonale og internasjonale forskere på feltet har vært en integrert del av NAFOLs omfattende tilbud. Mens denne evalueringen fant få spor av forpliktende samarbeid mellom norske og utenlandske forskerskoler (se NAFOLs hovedmål, NAFOL 2020), var listen over inviterte fagfolk fra inn- og utland lang (NAFOL 2020a).

Et annet uttrykk for internasjonalt utblikk var at hvert kull hadde seminarer utenlands to ganger i løpet av de fire årene stipendløpet varte. Det var inntil koronaen våren 2020 satte en stopper. Som nevnt ovenfor, har NAFOLs oppfordring og økonomiske bidrag for deltakelse med innlegg («paper») på internasjonale konferanse, vært en annen vei for å bygge kvalitet i avhandlingen og forskningsfeltet.

Når det gjelder ambisjoner om at forskerskolen skulle utvikle et forpliktende og hensiktsmessig internasjonalt samarbeid, så er NAFOL, etter vårt syn, på god vei. Imidlertid er de fleste aktivitetene med internasjonalt utsyn tidsbegrensede. Stipendiatene har gjort forskningsarbeid i utlandet og/eller deltatt på internasjonale konferanser. Langvarig internasjonal mobilitet inn og ut av Norge synes det å være mindre av. Gitt en stipendperiode ofte på fire år med pliktarbeid, studiepoengkrav og mange stipendiater i voksen alder, ville det i praksis trolig ha vært vanskelig å sette krav om lengre utenlandsopphold. I kapittel 3.2.2 ser vi på hvilket utbytte stipendiatene mente de hadde av tilbudet om internasjonalisering.

2.3.2 Stipendiaters syn

Hvordan opplevde stipendiatene NAFOL på punktene stipendperiodens lengde, kursopplegg og studiepoeng?

Stipendperiodens lengde

NAFOL, er som alt nevnt, organisert for en fireårig stipendiattid. Flere stipendiater opplevde at forskerskolen ikke var godt tilpasset doktorander på treårige stipend, Hva de mente, som ikke søkte opptak eller fikk avslag, vet vi ikke. Nedenfor siterer studentutsagn som illustrerer problemet.

Hadde 3 års stipendiattid, men NAFOL er fire år. Så det passet ikke helt sammen og jeg var ferdig/slutfasen med avhandlingen før NAFOL var ferdig.

NAFOLs modell er organisert over et fireårig løp, og oppleves lite tilpasset stipendiater som har treårig stipendiatperiode. Ved oppstart ble det formidlet at godkjenning av kurs etc. ikke pleide være noe problem. Min erfaring er imidlertid at denne strukturen (med moduler spredd over fire år) ikke er gunstig for stipendiater som har et treårig løp, og derfor pga tidspress ikke har anledning til å følge absolutt alle samlinger i regi av NAFOL. Her savnet jeg litt forståelse for at stipendiater kan måtte prioritere ulikt ut fra hensyn til egen progresjon.

Kursopplegg og studiepoeng

Flere stipendiater poengterte NAFOLs fasttømrede, skoleaktige opplegg med tydelige arbeidskrav til samlingene. Vi fant ønske om større fleksibilitet i aktiviteter og krav. Stipendiater tenkte seg at færre og lengre fysiske samlinger ville være bedre. Digitale samlinger var et forslag, et alternativ som også ville bety mindre reising og færre karbonavtrykk. Vi siterer fra deres meninger, hentet fra de åpne feltene i det utsendte spørreskjemaet.

Mer valgmuligheter, «Bedre struktur på kurs/kursinnhold/arbeidskrav. Større variasjon i innholdet i kursene. Mindre "obligatoriske" samlinger. Det ble alt for mange samlinger med lange reiser og hektisk program.», «Flere valgfrie moduler for å treffe tematikken i den enkeltes phd prosjekt».

Mer struktur når det er de ulike Phd-kursene som er inkludert i NAFOL og med litteraturforberedelser til de ulike samlingene. Enkelte av arbeidskravene har vært lite relevante i forhold til mitt behov. Ser også at det er vanskelig når ikke alle går i takt. Arbeidskravene oppleves som en merbelastning da studiepoengene ikke inngår /blir godkjent i opplæringsdelen på egen institusjon. NAFOL kursene regnes som det valgfrie emnet og det har jeg godkjent fra før. Det betyr at arbeid med de 20 studiepoengene kursene gir ikke gir uttelling.

Da jeg var med i NAFOL, var kursmodulene innebygd i samlingene. Det var i prinsippet bra, men vi fikk den gangen høre av min institusjon at det ikke var sikkert at vi fikk godkjent kursene. Derfor turte jeg ikke å satse på det. En annen ulempe var at noen kurs ble fullført nærmere siste samling, slik at det ville ha blitt sent å søke om godkjenning av opplæringsdelen. Jeg fulgte derfor samlingene - og de var faglig gode og interessante - men tok ph.d-kurs utenom.

Flere samlinger, gjerne på tvers av kull

«Uttelling for kursene slik at det ikke blir et tilleggsarbeid. Kursene bør kunne inngå i opplæringsdelen. For eksempel med metode og etikk.»

2.4 Sideløp førstelektor

Et overordnet mål med NAFOL var å bidra til å øke antallet faglig ansatte med førstestillingskompetanse i lærerutdanningen. Ved siden av hovedløpet, har NAFOL hatt et tilbud for kvalifisering til opprykk som førstelektor, altså til førstestillingsnivå. Mange av dem driver mye utviklingsarbeid, altså u-en i forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid). Veien til førstelektor kan oppleves ensomt uten formell veileder, der bygges kompetanse stein på stein på egenhånd. Kun fire hadde kommet i statistikken som kvalifisert til førstelektor, vi vet imidlertid ikke hvor mange som var blitt hjulpet og veiledet underveis.

Fagfolk involverte i NAFOL, uttrykte bekymring om førstelektorløpet når NAFOL avsluttes. Bekymringen fant vi spesielt blant dem ved de tallmessig, små fagmiljøene. Folk ved større institusjoner, synes derimot å fremheve at ph.d-løpet var den vesentlige kvalifiseringsruten.

Det søkes etter en måte å kvalitetsvurdere denne kompetansen og ferdighetene på en måte som ivaretar og respekterer karakteren av praksis, erfaringsbasert, (taus) kunnskap og utviklingsarbeid. Ifølge de intervjuede mangler det et fullgodt kvalitetssystem for å ivareta den typen kunnskap som denne gruppen av personale besitter. Det engelske «educational /professional doctorate», en ordning med profesjon-ph.d. eller en type offentlig ph.d., finnes ikke i Norge. Et tilgrensende problem var, slik de intervjuede så det, at forskriften for opprykk ikke var presis og tydelig nok.⁹ En bekymring synes å være hva som vil skje med videreføringen av tilbudet for førstelektorløpet.

NAFOL både som opplæringstilbud og samarbeidsarena har vært viktig for å konkretisere kravene for å bli kvalifisert til førstelektor.

2.5 Å dyktiggjøre veiledere

En annen, vesentlig side ved kunnskapsbygging er å dyktiggjøre veiledere og styrke veiledningskompetansen. Veiledningsoppdraget er viktig for at NAFOL-stipendiater skal lykkes, det samme gjelder for stipendiater utenfor NAFOL, lærerforsking (og utdanningsforskning) i bred forstand. Med innføringen av mastergrad i lærerutdanningen med mer forskningsinnretning og skriving av masteroppgave, har veilederoppgaven blitt utvidet til et større nedslagsfelt og enda større betydning.

På dette feltet har NAFOL gjort en systematisk og trolig betydelig innsats. NAFOL har både invitert hoved- eller medveiledere sammen med stipendiatene til to

⁹ FOR-2006-02-09-129, Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129>.

årlige samlinger og har tilbudt egne veilederseminarer. Veiledere har også blitt invitert med til prosess-seminarene. Det har vært gitt økonomisk støtte til reise og overnatting. Imidlertid fortalte folk vi intervjuet at flere veiledere fant det vanskelig å finne tid til å reise og delta på tilbudte aktiviteter. På bakgrunn av erfaringer fra våren og høsten 2020, med covid-19 som bakteppe, oppstod ideen å forsøke veiledningsseminarer på nett. Da kan flere veiledere få mulighet til å innhente kunnskap. Et slikt tilby vil også rekke utover ved veiledere med NAFOL-stipendiat og faglig-/vitenskapelig ansatte ved partnerinstitusjonene. NAFOL skal roses for sin innsats på feltet, og vi anbefaler at oppbyggingen av veilederkompetanse og utforskningen av veiledningsmetoder fortsetter, eventuelt også i andre fora en forskerskole.

2.6 Oppsummering

Modellen med en nettverksorganisert skole der flere institusjoner har samarbeidet om å drifte en forskerskole har virket godt. Det samme har organiseringen med styrerepresentasjon fra deltakende institusjoner og interesseorganisasjoner med et fast lokalisert sekretariat med tilstrekkelige administrative ressurser. Budsjettet har vært ordnet. Denne modellen har fremmet samarbeid mellom fagmiljøer og høyst sannsynlig bidratt til kompetanseoppbygging nasjonalt. NAFOL synes å ha bidratt til egenutvikling og forskerutdanningen ved partnerinstitusjonene, spesielt de mindre lærestedene. Involverte betonte at felles engasjementet for lærerutdanningsforskning og NAFOL har gjort forskerskolen vellykket. Et ens faglig grunnsyn og pedagogers forståelse av opplæring har dannet plattform, i ord og praksis. NAFOL har medvirket til å rette søkelys mot veilederkompetanse i lærerutdanningsforskning og har virket for en alternativ måte å oppnå førstestillingskompetanse på.

Imidlertid har NAFOL utviklet seg til en eksklusiv forskerskole noe som ikke var intensjonen. Veksten i antallet stipendiater og NAFOLs organisering i kull på rundt 20 stipendiater, har ført til at innpå tre av ti søkere får avslag. En forskerskole som et nasjonalt ekstratilbud med elitistisk preg er ikke heldig.

NAFOL har vært en forskerskole med vekt på *skole*, skolepreget har vist seg i et fastlagt kursopplegg beregnet for en fireårig stipendietid og i kullorganisering. NAFOL representerer en helhetlig, systematisk opplæring koblet til fremdriften i ph.d.-avhandlingen. Opplæringen har ivaretatt vitenskap som teori og forskningshåndverket. Den har inkludert og lagt vekt på kjennskap til nasjonal og internasjonale pedagogisk og lærerutdanningsforskning. Å skrive en ph.d.-avhandling har stått i fokus i kurs, og i særskilte prosess-seminarer og mesterklasser.

Stipendiater pekte imidlertid på at opplegget var stramt, arbeidskrevende og lagt opp for et fireårsløp, det passet ikke alle stipendiater like bra. Det hadde

hersket usikkerhet om NAFOL-kursene ble helt eller delvis godkjent som studiepoeng ved hjeminstitusjonene. Dette problemet var løftet fram i Midtveiseevalueringen fra 2015 og vært arbeidet med siden.

NAFOL har vektlagt et faglig-sosialt godt læringsmiljø, regelmessig oppfølging og undervisvurderinger, alle faktorer som kan ha bidratt til den gode gjennomføringsgraden. NAFOL har bidratt til å rette søkelys mot hvordan fagmiljøer og institusjoner kan skape en god og målrettet læringskultur for å sikre en god gjennomføringsgrad. NAFOLs opplegg og erfaringer kan ha overføringsverdi til andre forskerskoler og forskerskolelignende opplegg.

I NAFOLs tid har det skjedd sammenslåinger i universitets- og høyskolesektoren. Det har resultert i færre, større, læresteder med universitetsstatus og egne, utbygde ph.d.-programmer. Derfor kan tiden være kommet til å spørre om nåværende nasjonale nettverksskole skulle byttes ut med institusjonsbaserte forskerskoler kombinert med et regionalt og/eller nasjonalt nettverk. En slik videreføring, vil kreve ressurser til koordinering. Videreføring vekt på av *nettverksbygging* og *koordinering* er allerede igangsatt. Høsten 2020 opprettet Universitets- og høyskolerådet et fagstrategisk organ for ph.d.-utdanning i lærerutdanningene (jf. 5.2).

Dette kapitlet belyste NAFOL med vekt på organisering og tilbud. I neste kapittel ser vi på hvem stipendiaten er og hva de mener om forskerskolen.

3 Stipendiatene

I dette kapitlet gir vi en oversikt over hvem stipendiatene er, hvorfor de har søkt opptak til NAFOL, hvilket utbytte de har hatt av forskerskolen og deres vurdering av NAFOL som forskerskole. Dette gjøres på bakgrunn av data vi har fått tilsendt fra NAFOLs sekretariat for søkere og opptak, og data fra spørreundersøkelsen som ble sendt ut i forbindelse med denne evalueringen.

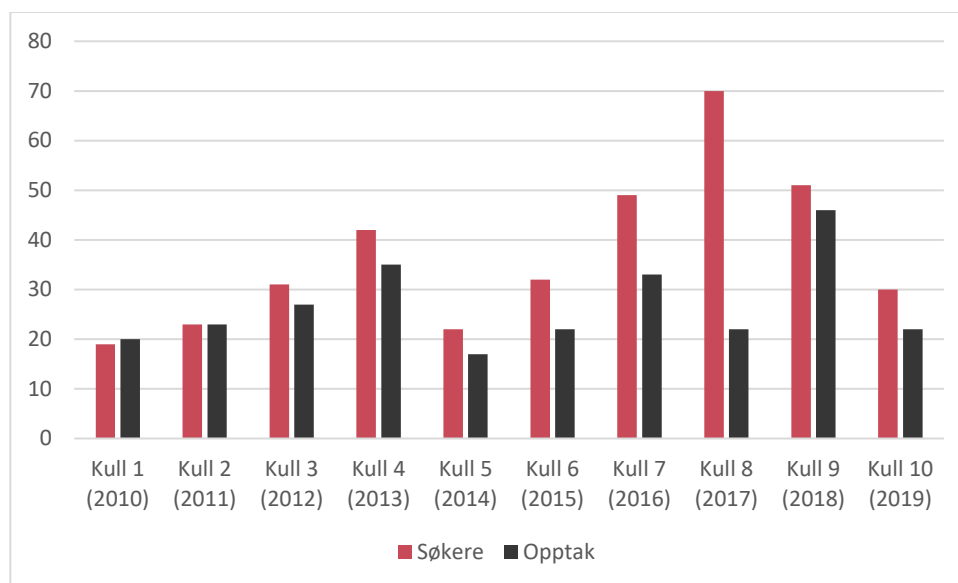
I det følgende adresserer vi forskningsspørsmålene: rekruttering, gjennomføring, vurderingen av kurstilbudet, NAFOL som forskermiljø, veiledersituasjonen, forskning av høy kvalitet, samarbeid med læresteder og kontakt med internasjonale kollegaer og institusjoner.

3.1 Hvem deltar på forskerskolen?

3.1.1 Rekruttering

Vi vil starte med å adressere forskningsspørsmålet knyttet til om rekrutteringen til forskerskolen har vært hensiktsmessig med hensyn til volum, kjønnsfordeling og aldersfordeling. Dette gjøres best med bruk av opptaksstatistikken (per 1. januar 2020), slik vi har fått den tilsendt fra NAFOLs sekretariat.

Hvis vi starter med volum, illustrerer figur 3.1 forholdet mellom antall søkere og antall doktorgradsstipendiater som har fått opptak per kull:



Figur 3.1 Antall søkere og antall stipendiater med opptak, kull 1-10 (2010-2019).

Kilde: NAFOL.

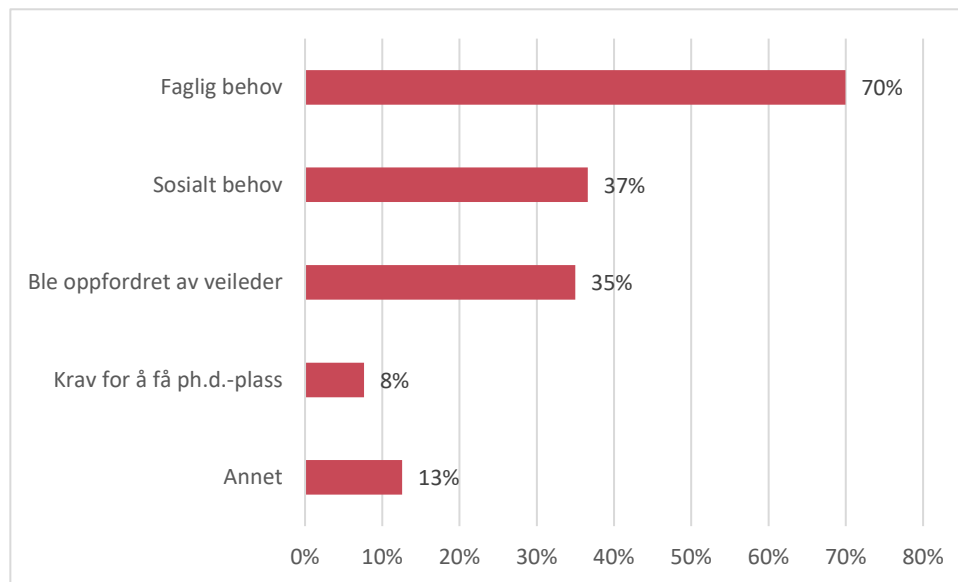
Til sammen ble det tatt opp 267 stipendiater ved NAFOL i perioden 2010–2019, av totalt 369 søkere. Med andre ord har 72 prosent av søkerne fått plass og 28 prosent avslag. I kull 1 og kull 5 ble det gjort supplerende opptak, og suppleringsene er inkludert i det samlede opptaket. De primære begrunnelsene for avslag er: a) stipendiaten var ikke kvalifisert, b) at stipendiaten manglet opptak på et program, c) at prosjektet ikke var relevant nok, eller d) at stipendiatperioden ikke falt innenfor NAFOLs prosjektperiode. To år skiller seg ut ved at det var flere kvalifiserte søkere enn plasser. Dette gjelder kull 7 (2016) og kull 8 (2017). Det ble kun foretatt prioriteringsrangering for kull 7. Under opptaket til kull 8 ble styret involvert og bedt om å se til at så mange av nettverksinstitusjonene som mulig var representert i opptaket.

Som vi ser av figur 3.1, varierte volumet på tvers av kullene. Mens det ble tatt opp kun 17 stipendiater til kull 5 i 2014, fikk hele 46 opptak til kull 9 i 2018. Hva som er hensiktsmessig, må ses i lys av både NAFOLs kapasitet, så vel administrativ som faglig, og den faglige sammensetningen innad i hvert kull.

Minimumsmålet var målformuleringen fra Norges forskningsråd, men den gjaldt kun den opprinnelige syvårsperioden (2010–2016). Denne målformuleringen var angitt til 80 ph.d.-grader (Østern 2018). Dette målet ble ikke nådd i løpet av syvårsperioden, men ved inngangen av 2020 med 107 leverte avhandlinger og 98 disputaser. Vi kommer tilbake til volum og gjennomføring. Først går vi gjennom kjennetegn ved de stipendiatene som ble rekruttert til NAFOL i løpet av hele perioden.

Grunner for å søke opptak

Vi ba stipendiatene i spørreundersøkelsen om å oppgi en eller flere grunner til at de søkte opptak til NAFOL. Svarene tyder på at den fremste beveggrunnen til å søke opptak er faglig behov. Figur 3.2 viser svarfordelingen:



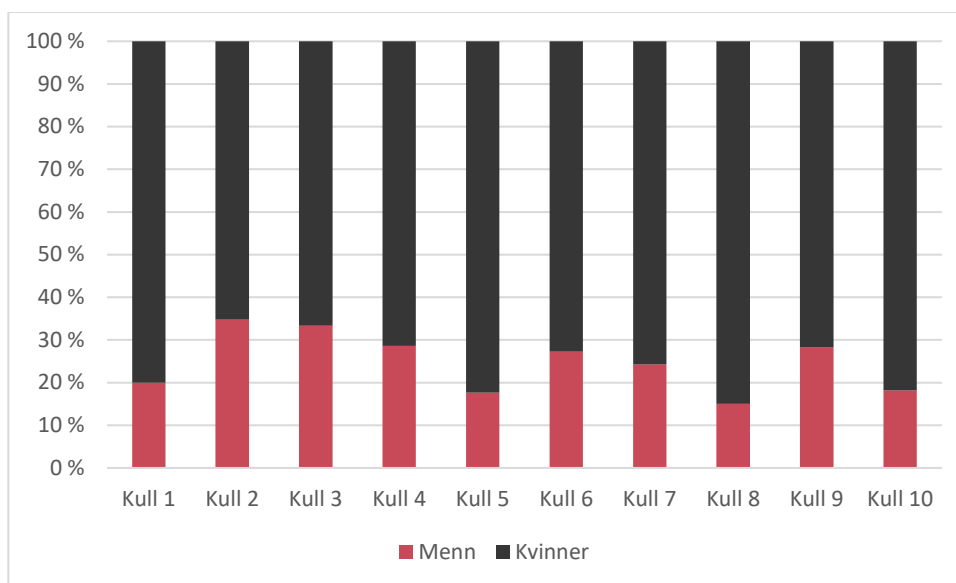
Figur 3.2 Begrunnelse for å søke opptak til NAFOL. N=183.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Som vi ser av figuren, oppgir hele 70 prosent at de søkte opptak til NAFOL ut fra et faglig behov, mens 37 prosent oppgir at de hadde et sosialt behov, og 35 prosent at de ble oppfordret av veileder. Det betyr med andre ord at litt i overkant av hver tredje stipendiat har en veileder som mente det ville gi dem en merverdi å være tilknyttet NAFOL. Blant respondentene som oppgir «annet» finner vi at flere spesifiserer dette med at de ble oppfordret eller anbefalt av andre, eller forhenværende, NAFOL-stipendiater eller av institusjonen. Kun 8 prosent oppgir at slik tilknytning var et krav for å få ph.d.-plass. Det er også enkelte som nevner et ønske om å inngå i et nettverk.

Kvinner og menn

Når det gjelder kjønns sammensetningen blant stipendiatene, er NAFOL dominert av kvinner. Figur 3.3 illustrerer kjønnsfordelingen for alle ti kull:



Figur 3.3 Kjønnsfordeling for alle kull.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse.

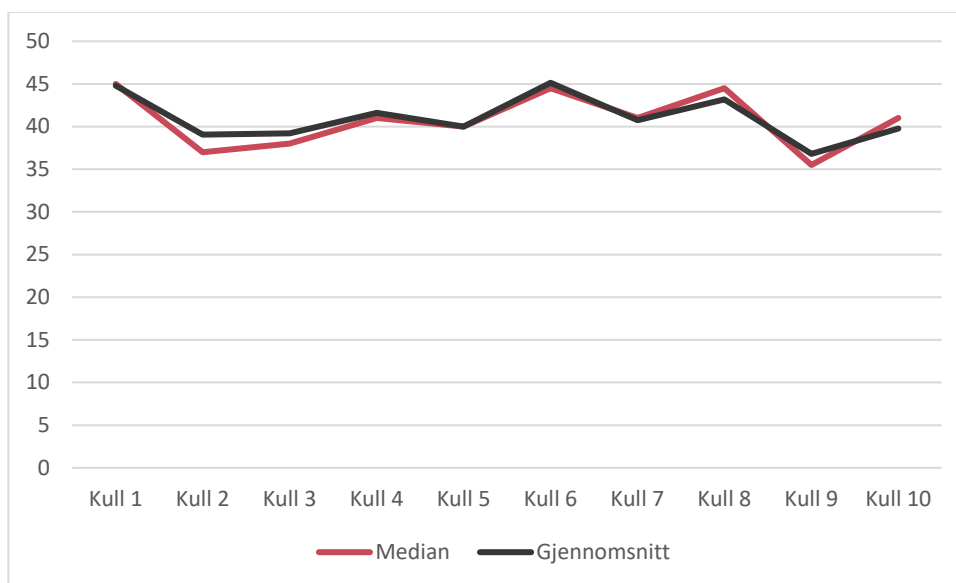
Andelen menn varierer noe mellom kullene, men ligger for hele perioden godt under 40 prosent, som er standard grense for kjønnsbalanse. Ser vi på det totale antallet stipendiater som har vært ved NAFOL (256), var om lag én av fire menn (26 prosent). Dette er imidlertid ikke ulikt kjønnfordelingen i barnehager og skoler, selv om andelen menn varierer mye innad i sektoren fra kun 9 prosent i barnehagen til 62 prosent i fagskolene i 2019.¹⁰ Andelen mannlige lærere i grunnskolen var på samme tidspunkt 25 prosent, i videregående skole 44 prosent og i voksenopplæringen 24 prosent.¹¹ Basert på dette ser vi ikke noen skjevrekuttering inn til NAFOL sammenliknet med kjønnsbalansen blant norske lærere ellers.

Alder

Gjennomsnittsalderen blant NAFOL-stipendiatene er 41 år. Selv om det er relativt stor spredning er medianen ganske lik, 40 år. Figur 3.4 viser utvikling i gjennomsnitt og median over tid:

¹⁰ <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>

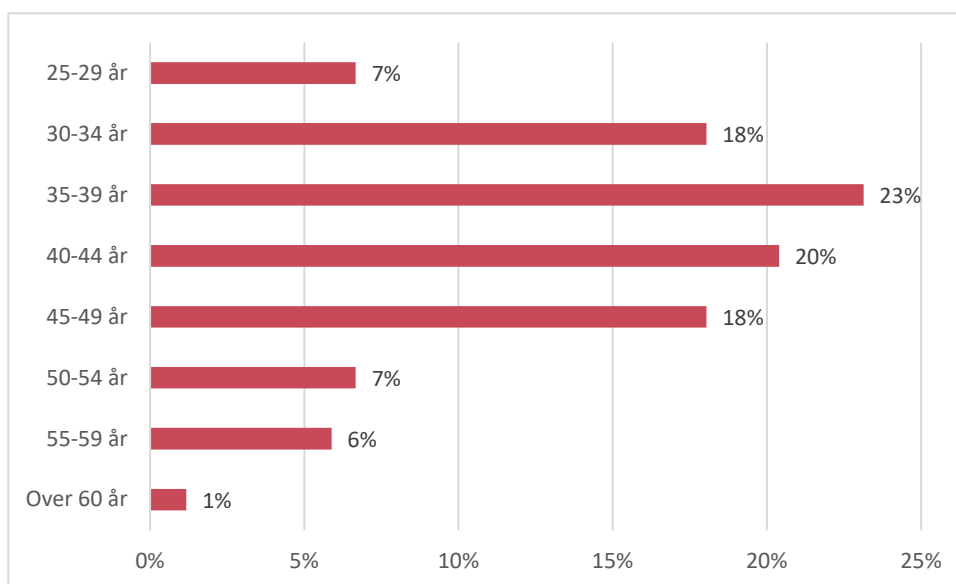
¹¹ <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>



Figur 3.4 Stipendiatenes gjennomsnittsalder og median. N=255. Fra NAFOLs statistikk.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Begge målene viser relativt stor grad av stabilitet over tid, unntaksåret er kull 9, der både gjennomsnittsalder og median var betydelig lavere (henholdsvis 36,8 og 35,5 år). Ingen av disse målene sier noe om alderssammensetning. Siden enkelte av kullene har hatt færre enn 20 stipendiater, har vi i figur 3.5 valgt å vise alderssammensetningen blant alle NAFOLs stipendiater, uten å bryte ned på kull:



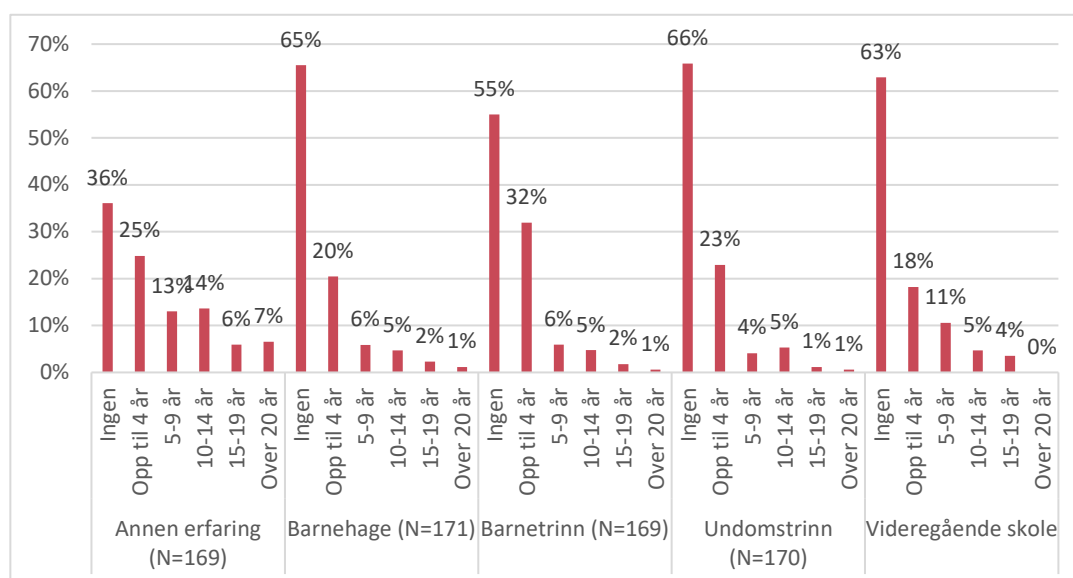
Figur 3.5 Alderssammensetning blant NAFOLs stipendiater. N=255. Fra NAFOLs statistikk.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Som vi ser av figuren, var den største gruppen mellom 35 og 39 år da de fikk opptak ved NAFOL. Dette gjelder bortimot én av fire NAFOL-stipendiater (23 prosent). Litt i overkant av to tredeler var under 45 år da de ble tatt opp.

Praksiserfaring

Mange av stipendiatene som kommer til NAFOL, har allerede erfaringer fra praksis. Vi stilte i spørreundersøkelsen for det første spørsmål om hvor mange yrkesaktive år stipendiatene hadde etter endt siste utdanning før opptak til ph.d.-program. Svarene spenner fra null til 30 år. Gjennomsnittet er 9 yrkesaktive år og medianen er 7 yrkesaktive år før opptak. Ser vi nærmere på hvilken type erfaring stipendiatene har i figur 3.6, viser det seg at flertallet har erfaring med pedagogisk praksis utenfor skole. Dette er trolig stipendiater som har hatt en faglig stilling i universitets- og høyskolesektoren, for eksempel innenfor lærerutdanningene, før de har søkt opptak til ph.d.



Figur 3.6 Antall år med pedagogisk praksis.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Siden stipendiatene kan ha erfaringer fra alle utdanningsnivåene, har vi valgt å inkludere antall års erfaring for alle. Figur 3.6 viser at kun 36 prosent oppgir at de ikke har erfaring med pedagogisk praksis utenfor barnehage- og skolesektoren. Det er også i denne kategorien vi finner flest med mange års erfaring. Blant respondentene som oppgir erfaring med pedagogisk praksis fra barnetrinnet, ser vi at bortimot én av tre kun har opptil 4 års erfaring. Det er svært små andeler som oppgir mer enn 15 års erfaring, men det kan se ut til at erfaringen fra pedagogisk praksis i videregående skole er noe lenger i videregående skole før disse stipendiatene startet sitt ph.d.-løp.

Institusjonell tilknytning

Blant stipendiatene som fikk opptak til kull 1–6, hadde flere finansiering fra en høgskole (99 stipendiater) enn fra et universitet (43 stipendiater). Etter endringene i universitets- og høgskolesektoren er bildet nå det motsatte. Tabell 3.1 gir nærmere informasjon om institusjonell tilknytning, her er forhenværende høgskoler er inkludert i nye sammenslåtte institusjoner, hvor enkelte av lærestedene har fått universitetsstatus. Vi har inkludert informasjon om de ulike institusjonene er del av NAFOLs nettverk eller ikke.

Tabell 3.1 Stipendiater og institusjonell tilhørighet

Institusjon (finansiering)	Antall	Nettverksinstitusjon
Universitetet i Sørøst-Norge (USN)*	40	Ja
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)**	37	Ja
Høgskolen på Vestlandet***	33	Ja
Nord Universitet****	28	Ja
OsloMet*****	23	Ja
Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet	20	Ja
Universitetet i Agder	12	Ja
Høgskolen i Innlandet*****	11	Ja
Dronning Mauds Minne (Trondheim)	10	Ja
Norges idrettshøgskole	9	Ja
Universitetet i Stavanger	8	Ja
Høgskulen i Volda	7	Ja
Universitetet i Bergen	7	Ja
NLA høgskolen	4	Ja
Forskningsrådet	4	Nei
Norges Musikkhøgskole	2	Ja
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU)	2	Ja
Høgskolen i Østfold	2	Ja
Betanien/VID	1	Nei
Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS)	1	Nei
Handelshøgskolen BI	1	Nei
Nasjonalt kunnskapssenter for barnehager	1	Nei
Trondheim kommune	1	Nei
Totalsum	264	

* Inkluderer Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Buskerud og Vestfold, og Høgskolen i Telemark

** Inkluderer Høgskolen i Sør-Trøndelag

*** Inkluderer Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Sogn og Fjordane og Høgskolen i Stord/Haugesund

**** Inkluderer Høgskolen i Bodø, Høgskolen i Nord-Trøndelag og Høgskolen i Nesna

***** Inkluderer Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Akershus og Høgskolen i Oslo og Akershus

***** Inkluderer Høgskolen i Hedmark

Kilde: NAFOL

Av de totalt 267 stipendiatene som har hatt opptak ved NAFOL, har vi informasjon om institusjonell tilknytning til 264. Som vi ser, var det store flertallet av dem (97 prosent), rekruttert fra institusjoner som per 2020 var del av NAFOLs nettverk. 177 (67 prosent) kom fra institusjoner som i 2020 hadde universitetsstatus.

3.1.2 Gjennomføring

Ifølge våre informanter har stipendiatenes gjennomføringsevne vært god. Gjennomføringen ligger, ifølge våre informanter, på 62–63 prosent og skal dermed være høyere enn for andre ph.d.-løp. Kullkoordinatorene pekte blant annet på den helhetlige pedagogiske plattformen med sine høye krav som en faktor som har bidratt til den gode gjennomføringen. Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå lå nasjonal gjennomføring av ph.d.-løpet i lærerutdanningene og utdanningsvitenskapene i årene 2014–2019 på 46 prosent etter fem år. For forskerutdanningen generelt var den 40 prosent.¹² Ifølge statistikk oversendt fra NAFOLs sekretariat var 191 av de totalt 267 innvilgede søkerne uteksaminerte per desember 2020 (se tabell 3.2 under). Det gir en gjennomføring på 72 prosent når vi ser hele perioden under ett. Dessverre manglet NIFU data for å kunne regne ut gjennomføringsgrad etter fem år og dermed kunne sammenligne NAFOLs gjennomføring med nasjonale tall.¹³

Av de resterende stipendiatene var 64 fortsatt aktive, 12 hadde sluttet. Ytterligere to stipendiater sluttet etter endt NAFOL-periode (kull 3 og 5). Disse er ikke inkludert i tabellen nedenfor.

Tabell 3.2 Tall fra NAFOL pr 1. januar 2020.

Kull	Uteksaminert fra NAFOL etter 4 år	Levert avhandling	Disputert	Førstelektor	Sluttet
Kull 1 (2010)	18	15	13	2	2
Kull 2 (2011)	19	14	14	0	1
Kull 3 (2012)	29	22	21	0	0
Kull 4 (2013)	33	21	21	1	2
Kull 5 (2014)	17	13	12	0	0
Kull 6 (2015)	23	15	13	1	0
Kull 7 (2016)	30	10	10	0	3
Kull 8 (2017)	22	5	4	0	1
Kull 9 (2018)	n.a.	2	1	0	3
Kull 10 (2019)	n.a.	0	0	0	0
Totalt	191	117	109	4	12

Kilde: NAFOLs sekretariat, statistikk

Som det framgår av tabellen, hadde 117 NAFOL-stipendiater levert avhandlingen i desember 2020, og 109 hadde disputert på samme tidspunkt, mens fire hadde blitt førstelektor. Vi vil vende tilbake til disse senere.

3.2 Faglig aktivitet og kursprogram

NAFOL skal tilby kandidatene gode forskermiljøer, og forskeropplæringen har to faglige tyngdepunkter. Den skal støtte opp om selve skrivingen av en avhandling

¹² <https://www.ssb.no/hugjen>

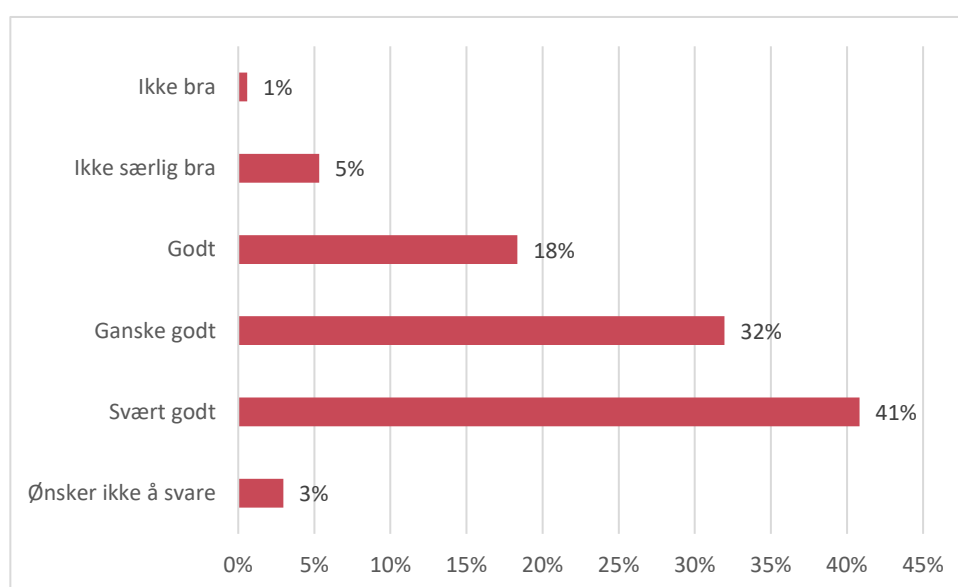
¹³ Av personvern hensyn ønsket ikke NTNU å utlevere komplette navnelister med for oss nødvendige opplysninger (jf. 1.5.1).

og bidra til en bred kompetansebygging innenfor fagfeltets kjerneområde. Vektleggingen mellom de to punktene kan variere.

Som forskningsmiljø kan NAFOL altså vurderes både ut fra faglige og sosiale aspekter. Ifølge kullkoordinatorene vi intervjuet, la stipendiatene selv vekt på det *kombinerte faglig-sosiale* utbyttet de har fått gjennom kullfellesskapet i NAFOL. Vi har viet kapittel 4 til den faglige plattformen, og vil her konsentrere oss om de svarene stipendiatene har gitt om NAFOLs kurstilbud og samarbeidet med andre forskningsmiljøer nasjonalt og internasjonalt. Gjennomgangen supplerer vi avslutningsvis med en kvalitativ analyse av stipendiatenes vurderinger slik de kom til uttrykk i de åpne svarfeltene i spørreskjemaet om temaene kurs og samlingstilbud samt de sosiale sidene ved NAFOL.

3.2.1 NAFOLs kurstilbud

I tråd med ambisjonen om at forskeropplæringen ved NAFOL skal støtte opp om selve skrivingen av en avhandling, spurte vi i spørreundersøkelsen om hvilket utbytte stipendiatene hadde av kursopplegget for doktorutdanningen og arbeidet med avhandlingen. Svarene presentert i figur 3.7 viser at stipendiatene gir uttrykk for at de hadde relativt godt utbytte av kursopplegget ved NAFOL.



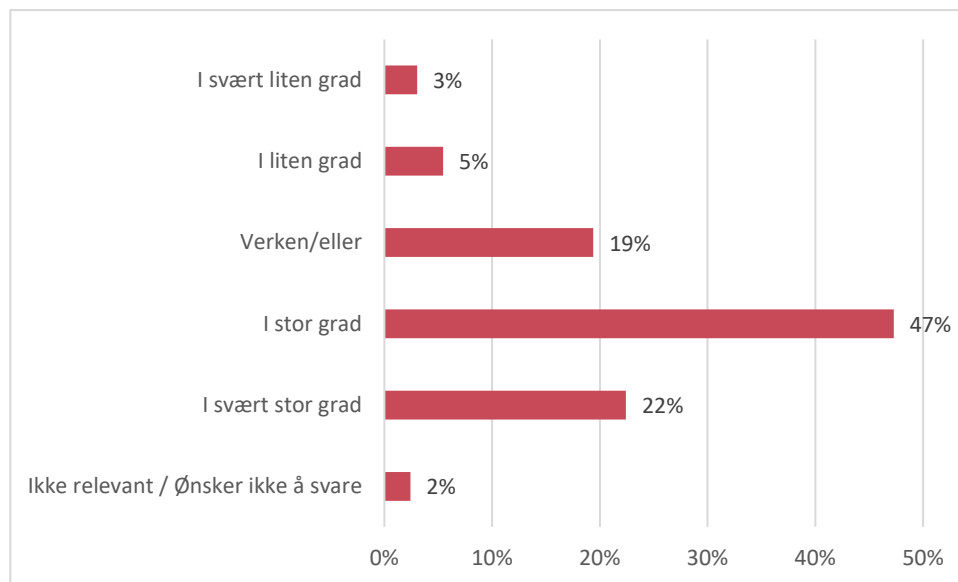
Figur 3.7 Utbytte av kursopplegget for doktorutdanningen og arbeidet med avhandlingen. N=169.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Hele 41 prosent oppga å ha hatt svært godt utbytte av kursopplegget for doktorutdanningen og arbeidet med avhandlingen. Dette følges av ytterligere 32 prosent som oppgir at utbyttet var ganske godt. Dersom vi inkluderer de som også oppgir

at utbyttet var godt, er det totalt 91 prosent som svarer at de har hatt et relativt godt utbytte.

Vi stilte spørsmål om hvorvidt NAFOLs kursopplegg og konferanser dekket stipendiatenes behov i arbeidet med avhandlingen. Figur 3.8 viser svarfordelingen:

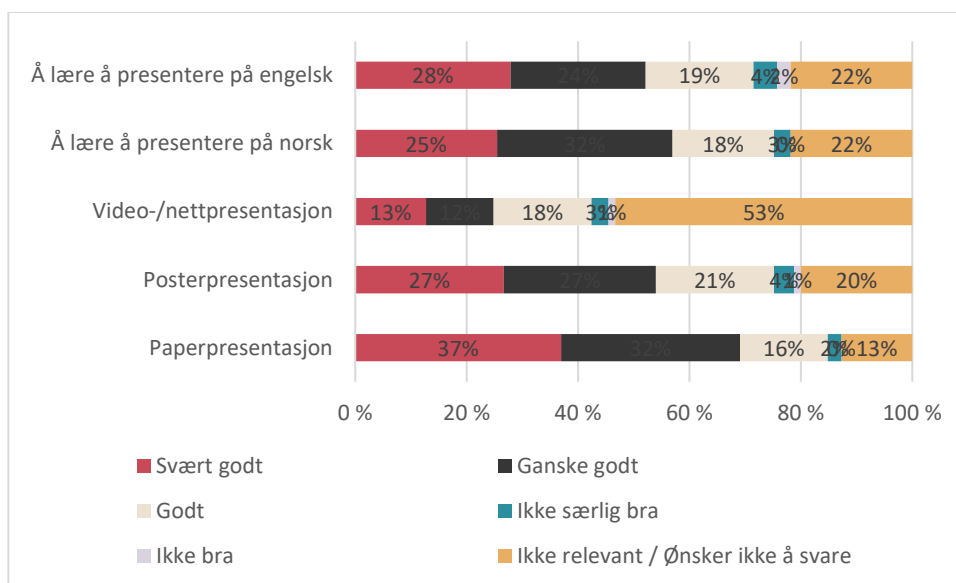


Figur 3.8 I hvilken grad kurs og konferanser dekket behov. N=165.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Som det framgår av figuren, oppgir 69 prosent at NAFOLs kursopplegg og konferanser i stor eller svært stor grad dekket stipendiatenes behov i arbeidet med avhandlingen. Kun 8 prosent oppgir at opplegget i liten eller svært liten grad dekket behovet.

Et av NAFOLs hovedmål er å dyktiggjøre egne ph.d.-stipendiater i formidling og kommunikasjon. Evalueringsoppdraget ba spesifikt om å undersøke dyktiggjøring i kommunikasjon og formidling (Forskningsrådet 2020). Derfor inkluderte spørreundersøkelsen et spørsmålsbatteri rettet spesifikt mot utbyttet stipendiatene hadde av denne opplæringen. Figur 3.9 viser svarfordelingen.



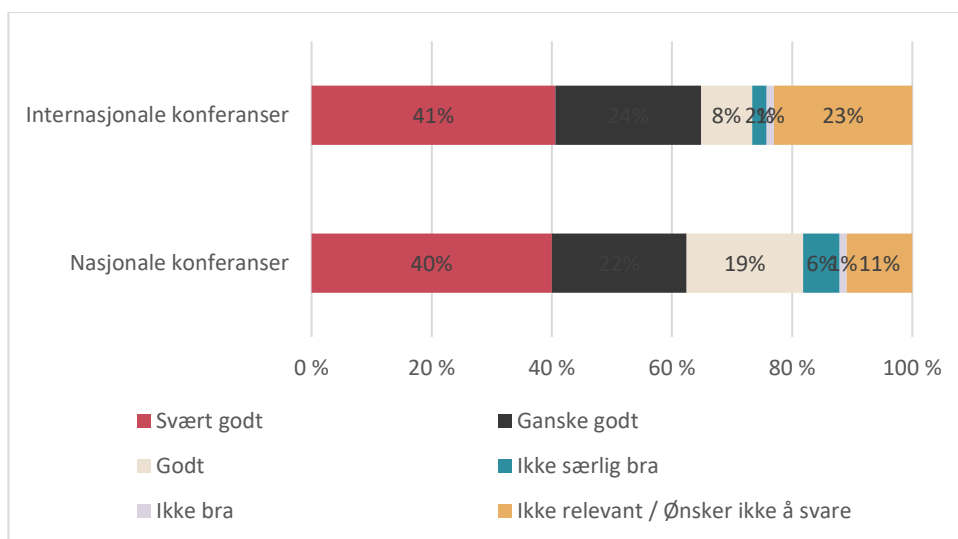
Figur 3.9 Utbytte av opplæringen i kommunikasjon og formidling. N=165.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Det ser ut til at flest hadde svært godt utbytte av opplæringen i paperpresentasjon (37 prosent). Over halve utvalget uttrykker imidlertid at de også hadde ganske, eller svært godt, utbytte av opplæring i å presentere på norsk og på engelsk, og posterpresentasjon. Vi ser imidlertid at det er store andeler som oppgir at spørsmålet ikke er relevant. Dette gjelder spesielt opplæring i video-/nettpresentasjon. Dette er antagelig stipendiater som ikke har deltatt på kurs som omhandler dette (ennå).

3.2.2 Samarbeid med forskningsmiljøer nasjonalt og internasjonalt

Vi så over at 37 prosent oppga at de hadde svært godt utbytte av opplæringen i paperpresentasjon (37 prosent), og at over halve utvalget uttrykker at de også hadde ganske eller svært godt utbytte av opplæring i å presentere på norsk og på engelsk, og i posterpresentasjon. Disse ferdighetene blir tatt i bruk på konferanser. I tillegg til at stipendiatene får ansvar for å lede og delta i en sesjon på en egen norsk NAFOL-konferanse, er det også krav om at de skal delta på en internasjonal konferanse. Vi stilte spørsmål om hvilket utbytte stipendiatene hadde av deltakelse på konferanser, og figur 3.10 viser svarfordelingen:

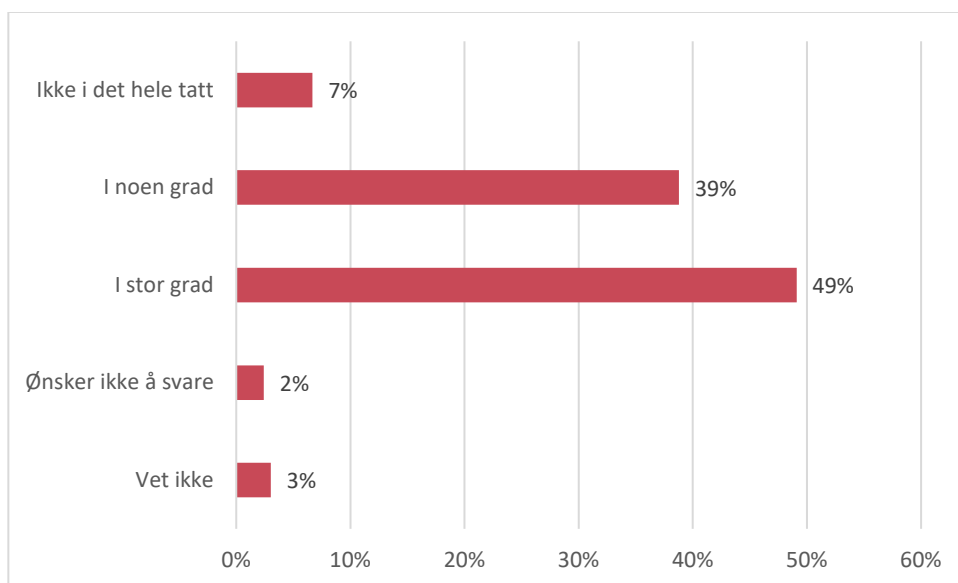


Figur 3.10 Utbytte av deltakelse på konferanser. N=165.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Som figuren viser, er det så å si like store andeler som oppgir at de har hatt svært godt utbytte av deltakelse på nasjonale (40 prosent) og internasjonale (41 prosent) konferanser. Det ser imidlertid ut til at færre har deltatt på internasjonale konferanser siden bortimot én av fire har oppgitt at spørsmålet ikke er relevant. Dette skyldes trolig den globale pandemien som satte en stopper for både reise- og konferansevirksomhet. Det er en høyere andel som uttrykker misnøye med utbyttet fra nasjonale konferanser (7 prosent oppgir ikke særlig bra eller ikke bra) sammenlignet med internasjonale konferanser (3 prosent oppgir det samme).

Konferanser vil, i tillegg til NAFOLs aktiviteter, være arenaer for faglig og sosial nettverksbygging. En sentral problemstilling for denne evalueringen er hvorvidt NAFOL har stimulert til samarbeid og kontakt med andre forskere og fagmiljøer. Figur 3.11 viser stipendiatens vurdering av dette:

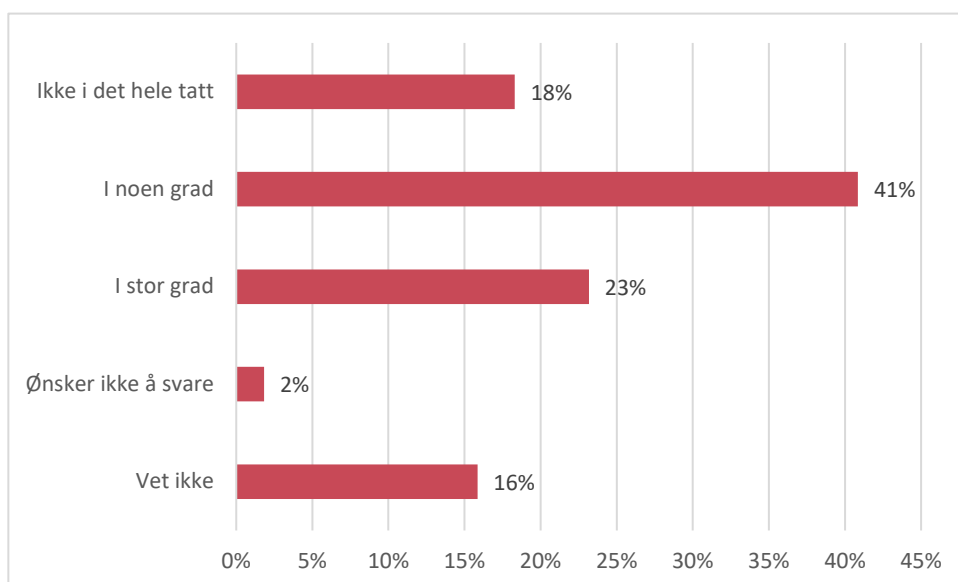


Figur 3.11 Stimulerte forskerskolen til samarbeid og kontakt med andre forskere og fagmiljøer? N=165.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Som det framgår av figuren, vurderer så godt som halve utvalget at NAFOL i stor grad stimulerte til samarbeid og kontakt med andre forskere og fagmiljøer. Til dette kommer det ytterligere en andel på 39 prosent som mener forskerskolen i noen grad stimulerte til dette. Det er kun 7 prosent som oppgir «ikke i det hele tatt».

Vi stilte tilsvarende spørsmål om hvorvidt NAFOL bidro til internasjonalt samarbeid. Figur 3.12 viser at det her er mer blandede vurderinger:



Figur 3.12 Forskerskolens bidrag til internasjonalt samarbeid. N=164.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Figuren viser at den største andelen oppgir at NAFOL i noen grad bidro til internasjonalt samarbeid (41 prosent), men på dette punktet er det bare litt i underkant av én av fire som uttrykker at forskerskolen i stor grad bidro. Det er videre verdt å merke seg at det er betydelige andeler som ikke sitter igjen med inntrykk av dette, enten ved å oppgi at de ikke vet (16 prosent), eller at NAFOL ikke i det hele tatt bidro til internasjonalt samarbeid (18 prosent). Basert på svarene på de åpne spørsmålene framgår det at det internasjonale samarbeidet ble skadelidende på grunn av pandemien. Dette er ikke overraskende. Vi vet fra andre pågående studier av koronapandemien at mye av det (fysiske) internasjonale samarbeidet i UoH-sektoren har vært satt på vent siden mars 2020.

3.2.3 Det faglige innholdet milevidt og en tomme dypt?

Svarene på de åpne spørsmålene i spørreskjemaet kan hjelpe oss til å nyansere bildet vi sitter igjen med når det gjelder stipendiatenes vurdering av kurs og konferanser. Det mest framtreddende synspunktet i disse relaterer seg til NAFOLs forsøk på å kombinere bredde og fokus. Dette handler for det første om stipendiatenes opplevelse av hvorvidt forelesningene var tilstrekkelig tilpasset til å dekke deres behov:

Utfordringen til NAFOL er at det er mange ulike fagdisipliner som samles, noe som, slik jeg opplevde det, førte til at fellesforelesningene bar preg av å være "a mile wide and an inch deep". De gangene det var mer spesifikke dyptgående forelesninger traff det sjeldent mitt behov for metodisk/teoretisk innsikt. Oppgavene vi ble gitt opplevdes oftere som en forstyrrelse som måtte gjøres, enn et bidrag til avhandlingen.

Som vi ser, mener denne stipendiaten at relevansen til tider ble så lav at kursopplegget ved NAFOL snarere kom i veien for gjennomføringen og arbeidet med avhandlingen enn å være et vesentlig ledd i et ph.d.-løp. På den andre siden trakk flere respondenter fram frustrasjon over et for *ensidig* fokus på skole og lærerutdanning:

Det har vært stort fokus på skole. Mange av studentene er tilknyttet barnehagelærerutdanningen, og mer fokus på barnehagen hadde vært positivt.

En annen respondent påpekte at dette fokuset på lærerutdanning og skole også medførte at andre relevante perspektiver glipper:

Den bygger nok i størst grad på tradisjonelle lærerutdanningsperspektiver, noe som medfører at barnehagelærerperspektiver i mindre grad blir ivaretatt. Og da mener jeg ikke fokus på barnehagen i seg, men i større grad estetiske perspektiver, kroppslige perspektiver, rike og varierte vitenskapsteoretiske perspektiver.

Tilsvarende ble det uttrykt et ønske om «[v]esentlig mer fokus på metode og vitenskapsteori», men også «[m]er metodemangfold», ikke minst «[b]edre balanse mellom kvalitative og kvantitative metoder»:

Det burde [...] skapes en mye bedre balanse ifht representasjon både når det kommer til innhold og forskere som presenterer innhold. Til nå har alt av innhold som har vært presentert røtter til et kvalitativt forskningsparadigme [...] Innenfor det kvalitative er de også en stor skjevfordeling i hvilke metodiske og teoretiske perspektiver som vektlegges på samlinger, noe som gjenspeiles i de som har foredrag. NAFOL har en lang vei å gå når det gjelder representasjon av presenterende forskeres bakgrunn [...] Et mangfold av perspektiver vil kanskje føre til en økt rekruttering av studenter med mer heterogen bakgrunn.

På spørsmål om hva som kunne vært gjort annerledes eller bedre ved NAFOL, trekker flere på tilsvarende måte fram å «[d]empe fokuset på lærerutdanning», fordi «[n]orsk skole omfatter langt mer enn lærere og utdanning av disse» og et «[k]anskje enda større fokus på barnehagen som forskningsfelt». Selv om barnehagen nevnes av flere ble det også understreket at: «NAFOL kunne tjent på å rette seg mot doktorander som vil undersøke andre felt av skolen. Helse? Ledelse? Organisasjon? Eierskap? Juss? Politikk? Forvaltning? Økonomi? Barnevern? osv. ...».

De samme innvendingene ble også nevnt i forbindelse med samarbeidsrelasjoner, hvor enkelte skaffet seg sine egne, fordi NAFOL «var rimelig ensidig fokusert på lærerutdanning». Meningene handlet imidlertid ikke bare om snevert fokus på lærerutdanning versus resten. Andre respondenter kritiserte evnen til å gjøre kurstilbudet relevant didaktisk. Vi kommer nærmere inn på dette i kapittel 4 under avsnittet om NAFOLs bidrag til utdanningsforskning. Det vesentlige her er igjen at bredden i stipendiatgruppa skaper en vanskelig balansegang mellom å favne vidt og ikke trekke, og å snevre inn med fare for frustrasjon knyttet til ensidighet:

Gruppa var stor og svært sammensatt, det blir vanskelig å treffe da. Mye gikk på pedagogikkens premisser. Vi som hadde fagdidaktiske prosjekter, var ganske frustrerte. Mer deling/seksjonering hadde muligens vært bedre.

Som vi ser, nevner respondenten deling som en mulig løsning. Dette var det flere respondenter som var inne på, enten å beholde grupper, men dele i interesseområder, eller tilby et «mer individuelt tilpasset opplegg» inkludert «mer valgmulighet» knyttet til metode. For eksempel kom følgende innspill til inndeling i samarbeidsgrupper etter metodetilnærming:

Kanskje opprettet noen mindre samarbeidsgrupper innenfor kullet ut fra metodetilnærminger - og da med noen faste SKYPE- eller digitalt fastlagte diskusjonspunkter. Opplevde at det var mindre fokus/tid til de mere rent metodiske

problemstillinger i oppfølgingen fra NAFOL - og tror dette er viktig med tanke på gjennomføringstid for doktorgradsarbeidet.

Andre argumenterte motsatt gjennom å hevde at et enda bredere nedslagsfelt ville gjøre det mer relevant for flere, for eksempel å heve blikket fra lærerutdanning til forskning på barn og elever:

Opplegget kunne vært forsøkt favnet bredere, ikke så mye på lærer - og lærerutdanningsforskning, men også mer rettet mot forskning på barn/elever.

Tilsvarende påpekte en annen respondent at en fellesnevner for alle stipendiatene ved NAFO er læring og utvikling, og dermed kunne det faglige innholdet med fordel kunne konsentreres om diskusjonen av dette:

Siden vi alle jobber med læring og utvikling (og til en viss grad oppdragelse), så tror jeg det hadde vært nyttig å diskutere dette begrepet med de som møter barn før de blir elever i skolen.

Enkelte anså bredden som lærerik og nyttig for framtiden, til tross for at den medførte mindre relevans for eget avhandlingsarbeid:

NAFOL har vært bra, men det har kanskje ikke vært så viktig for min avhandling, når det er sagt så har NAFOL gjort min orientering bredere. Dette tror jeg at jeg vil ha bruk for siden.

Tilsvarende trakk en annen respondent fram bidrag både til innsikt og forståelse for hele utdanningsfeltet og dermed en god sosialisering inn i den akademiske utdanningsforskningen:

Jeg er veldig fornøyd med å ha vært del av NAFOL - selv om alt ikke har vært like relevant for tematikken i min PhD, har det bidratt til økt innsikt og forståelse innen hele utdanningsfeltet - meget god forskerutdanning og sosialisering inn i den akademiske verden.

Den siste respondenten tenkte helt i tråd med den faglige plattformen NAFOL er tuftet på, og som har ligget til grunn siden de tidligere utvalgene begynte arbeidet i 2009.. En doktorgradsutdanning handler ikke bare om å utdanne en *forsker*, men er en *danningsprosess inn i den akademiske verden*. Det betyr at *hele* mennesket skal utdannes til å bli en akademiker. Dette pedagogiske grunnsynet vises i praksis ved ambisjonen om et høyt akademisk nivå på tilbudet («input»), slikt som kurs, seminarer og tilbakemeldinger på stipendiatenes arbeider fra profilerte nasjonale og internasjonale forskere. En av stipendiatene forholdt seg imidlertid kritisk til denne «dannelsen», hen hevdet den var for ensrettende slik at kreativitet og mangfold går tapt:

Studentene forventes å være lojale hundevalper som etteraper "ekspertenes" metoder og former. Det opereres med foreldede ideal om en nøytral, universell og objektiv forskerposisjonering – der studentene skal lære seg de riktige oppskrifter/riktig språk/riktig form – slik at de kommer fram til den ubesudlede Sannheten.

En annen respondent hevdet at et forbedringspotensial ved NAFOL ville være å fokusere mer diskusjon av faglig innhold stipendiatene imellom som en sosialisering inn i den akademiske verden, samtidig som at innholdet ble hevet til et nivå som ville spenne videre tematisk:

NAFOL burde hatt større fokus på det sosiale aspektet hvor PhD-studentene fikk anledning til å snakke med hverandre om egne prosjekt. Samtidig burde innholdet i samlingene i enda større (og dypere) grad vært innrettet mot tematikker som gikk på tvers av prosjektene (akademisk skriving, litteratur review, vitenskapsteoretisk posisjonering, valg av metode, analyse i praksis etc.).

Ut fra erkjennelsen at stipendiatene ved NAFOL hadde så ulike prosjekter og så ulik bakgrunn, foreslo også en annen respondent at NAFOL i større grad burde være et sosialt tilbud og en arena for faglig diskusjon mer enn fylt med et faglig innhold:

Foredragene og workshops som ble gjort under de ulike NAFOL samlingene opplevdes ofte som lite nyttige sett i lys av eget prosjekt. Samtidig er det bare å erkjenne at PhD-studentene hadde svært ulike prosjekt, ulike bakgrunner, ulik erfaring og derav ulike behov. Fokus på det sosiale burde vært enda større da PhD-studentene hadde behov for å snakke med hverandre.

3.3 NAFOLs sosiale side

NAFOLs profil understreker, som allerede nevnt, det å utdanne og danne *hele mennesket*, og ikke bare en forsker som kan akademiske teknikker. Det er viktig å kunne det siste for å fullføre en doktorgrad, men informantene understreker at de er opptatt av å bidra til at det utvikles forskningsskolerte og praksiskyndige forskere (i intervjuer kalt «scholars»), noe som anses som spesielt viktig innenfor lærerutdanning. Alle informantene mener dette pedagogiske grunnsynet fungerer godt både som relevant ramme for lærerutdanningen og i praksis. Følgende respondent benyttet anledningen til å gi uttrykk for denne siden ved NAFOL i forbindelse med et åpent spørsmål:

Jeg synes at en forskerskole som NAFOL er en fantastisk arena som gir mulighet til en allsidig utvikling. Jeg har hatt gleden til å delta i det spennende løpet, det vil jeg ta med i arbeidet mitt videre. Tusen takk for muligheten!

Som forskerskolert og praksiskyndig («scholars») deltar man både i faglige og sosiale fellesskap, i det følgende ser vi først på deltakelse i faglige fellesskap, før vi ser på det sosiale fellesskapet.

3.3.1 Faglige fellesskap

Det er flere stipendiater som gir uttrykk for at nettverksbygging og faglige diskusjoner verdifulle, og som vi ser i det følgende sitatet kanskje aller viktigst for stipendiater fra små institusjoner:

NAFOL har vært av stor betydning for meg. Som stipendiat på en liten institusjon var det svært viktig med den støtte og de faglige diskusjonene som fant sted med andre stipendiater på samme sted i sin forskerutdanning.

En annen respondent valgte å trekke fram funksjonen samlingene, seminarene og nettverksbygging hadde for dannelsen av vedvarende faglige fellesskap:

NAFOL har bidratt med varierte og nyttige samlinger. Skriveoppgavene og prosess-seminarene har vært verdifulle. Nettverksbygging og det å ha hatt en arena for å samles, snakkes, diskutere, utvikles sammen med andre phd-ere har virkelig vært gull verd! Strukturer vi har hatt i NAFOL er overførbare til egen institusjon. Takk og takk!!

At denne funksjonen er viktig kan også ses i at flere kommenterer at det gjerne kunne vært enda «flere møteplasser for PhD stipendiater og internasjonale forskere/stipendiater». Slike møteplasser ble av en annen trukket fram som viktig for internasjonalt samarbeid, fordi «nettverk, bekjente, kjennskap, møter [kan] være en bra start». For å løse økonomiske og miljømessige utfordringer med dette foreslo en av stipendiatene at møteplassene gjerne kunne være digitale:

Kanskje opprette (digitale) møter i følge med et utvalgt tema og invitere forskere og phd-kandidater fra internasjonale universitet inn til dialog om samarbeidsmuligheter.

En annen stipendiat så også at «[e]it forbetningsaspekt er kanskje at fokus på nettverksbygging med internasjonale forskargrupper kunne ha blitt i større grad vektlagt».

Selv om flere respondenter påpeker at de hadde internasjonale kontakter og nettverk som var mer relevante for deres prosjekt, enn dem de fikk gjennom NAFOL, var oppholdet for NAFOL viktigere for andre i denne sammenheng. En av respondentene vektla at man fikk trent seg i *ferdigheten* i å knytte kontakt og samarbeide internasjonalt, selv om ikke kontaktene som ble knyttet i forbindelse med NAFOL var midt i blinken

[D]et var fint å treffes på tvers nasjonalt – noe som bidro til et nettverk også i etterkant av NAFOL. Ser at for videre forskerkarriere er internasjonalt samarbeid viktig, og det at vi møtte forskerskoler fra andre land og dro ut hadde betydning. Men det er først og fremst læringen som ligger i hvordan man kan opprette kontakt på tvers av landegrensener, muligheten til støtte til utenlandsopphold og deltakelse på konferanser etc som viser muligheter. Det var verdifullt selv om ingen av de kontaktene som ble opprettet som en del av NAFOL egentlig er kontakter jeg benytter i dag.

For andre stipendiater var oppholdet ved NAFOL ikke minst viktig i form av å komme tidlig i gang med «akademisk oppdragelse» og dannelsesprosessen som kombinerte praksisdyndighet med forsknings skolering. (Stipendiatene brukte det engelske ordet scholar):

Deltakelsen der betydde svært mye for meg som kom rett fra arbeid på barnetrinnet og rett inn i akademia – en slags oppdragelse inn i akademia.

For min del bidro NAFOL i stor grad til både nasjonalt og internasjonalt samarbeid fordi det ble arrangert en samling knyttet til en veldig relevant konferanse ganske tidlig i forløpet. Vi ble også sterkt oppfordret til å holde poster- eller papresentasjon på den konferansen. For meg var det inngangen til konferanseverdenen, og jeg hadde nok ikke startet så tidlig i mitt ph.d-løp med å legge frem på konferanser uten NAFOL.

At NAFOL var viktig for egen utvikling som forsker og identitetsdannelse ble nevnt av flere, og det ble også knyttet til gjennomføring og progresjon i ph.d.-arbeidet:

Det å være med i NAFOL har vært en viktig del av min utvikling og identitetsdannelse som forsker. Samhandling med andre NAFOL-stipendiater har både gitt meg innblikk i andre spennende forskerverdener og gitt meg inspirasjon, men også gitt meg stadig større forståelse for mitt eget prosjekt. Deltakelse i Nafol har således hjulpet meg både med progresjon og framdrift i mitt phd-arbeid.

En annen stipendiat gir også NAFOL æren for at hen klarte å levere avhandlingen før normert tid på grunn av både sosialt, kulturelt og faglig påfyll, men også avbrekk, i kombinasjon med profesjonell tilrettelegging:

NAFOL har vært en stor grunn til at jeg har levert avhandlingen før normert tid. Dette handler i stor grad om sosiale, kulturelle og faglige avbrekk og påfyll i form av seminarer og konferanser og om en profesjonell og ivaretagende ledelse som leser, forstår og møter doktoranders komplekse forskningsprosess. I NAFOL får man på ulike vis jobbet med temaer i avhandlingen; både på seminarer, obligatoriske oppgaver og ved presentasjoner på konferanser. Det er skjerpene og driver doktorander framover. NAFOL har også bidratt med økonomisk støtte til

utenlandsopphold, internasjonale konferanser og vært leser, opponent ved midtveisseminar. At flere enn veiledere har innsikt i forskningsprosjektet, oppleves også som en styrke og som bidrar til større grad av integritet og eierforhold til prosjektet. NAFOL har vært en markant og uvurderlig støttespiller og en betydelig del av min prosess og jeg kjenner meg takknemlig.

Tilsvarende hevdet følgende stipendiat at NAFOL bidro til at vedkommende holdt seg på «PhD-sporet»:

Jeg søkte meg til NAFOL fordi jeg ikke ønsket å være ensom under PhD løpet. Og tilhørighet til NAFOL, har gitt gode relasjoner til medstipendiater og veiledere. I tillegg har det gitt faglig oppdatering. Oppgavene underveis i NAFOL programmet har bidratt til å holde meg på PhD sporet. I tillegg har jeg fått innsikt i arbeid fra fremragende forskere, som jeg antagelig ikke ville ha hørt hvis ikke det var for NAFOL programmet. Gjennom NAFOL programmet har jeg også fått innsikt i forskningsområder som grenser til mitt phd arbeid, jeg synes det har vært berikende.

Før vi går nærmere inn på det sosiale fellesskapet er det imidlertid viktig å påpeke at for enkelte av stipendiatene ble samarbeidsmulighetene internasjonalt sterkt preget av utbruddet av koronapandemien, noe vi også så i svarfordelingen på spørsmålene om konferanser og samarbeid over. Pandemien påvirket både muligheten for utenlandsopphold og deltakelse på konferanser, og en av respondentene innrømmer at «[d]ette har nok påvirket mine svar på en negativ måte». En annen respondent, som erkjente bortfallet av internasjonal aktivitet, valgte imidlertid å vektlegge NAFOLs viktige sosiale bidrag:

Syns det var vanskelig å svare fordi Korona situasjonen har sett sine begrensninger og hindra NAFOL i å følge opp det internasjonale perspektivet spesielt, også ulike presentasjoner er blitt utsett. Det som er spesielt med NAFOL er det sosiale opplegget og oppfølgingen som gjør at du føler deg ivaretatt og helt spesiell. Alle er viktige for utvikling av feltet.

Som vi så over trakk en av respondentene fram ønsket om å ikke «være ensom under PhD-løpet» som en viktig beveggrunn for å søke opptak ved NAFOL, så la oss nå se nærmere på NAFOL som sosialt fellesskap.

3.3.2 Sosialt fellesskap

Sosiale fellesskap handler både om tilhørighet og trygghet, i tillegg til gjensidig læring og sosialisering. I skjæringspunktet ligger nettverkene, som fungerer både sosialt og faglig ifølge en respondent:

Jeg er veldig godt fornøyd med NAFOL - det har betydd fantastisk mye - ikke minst det sosiale og kontaktnettet du får med andre flinke studenter over hele Norge. En mulighet til å diskutere viktige ting for lærere.

En annen stipendiat vektla også den faglige verdien av nettverk, samtidig som vedkommende også hevder at de fungerer motiverende ved å bidra med emosjonell støtte, og dermed at de er viktige også for progresjon og fullføring:

NAFOL som forskerskole og alle deres ansatte, både faglige og administrative har gjort et svært godt arbeid og alltid utviklet seg og lyttet til oss [...] NAFOL [ga] oss et nasjonalt forskernettverk på tvers av fagnisjer som for det første vil øke kvaliteten på nasjonal barnehage, skoleforskning, fagdidaktikk m.m. i tiårene som kommer - når vi er i jobb som forskere. For det andre ga nettverket faglig, sosial og emosjonell støtte som motiverte til progresjon og fullføring underveis.

Denne emosjonelle støtten ble også omtalt som en «[o]msorgstenkning» som hen mente preget NAFOL. Vi ser i sitatet over at både ansatte i NAFOL og stipendiatene trekkes inn i dette, men andre stipendiater valgte å vektlegge hvordan stipendiatene selv fant sammen og ga hverandre emosjonell støtte i den prøvelsen det er å skrive en doktoravhandling:

Må bare understreke at det å delta i NAFOL var fantastisk og det største utbyttet hadde jeg av å møte andre stipendiater og snakke med dem i kaffepausene. Alle stipendiater sitter inne med ulike utfordringer og det var "frigjørende" å få snakke om egne problematikker og kjenne på det at man ikke er "perfekt" og at alle sliter med noe, selv de som har lang erfaring og som kanskje har skrevet mye før de begynte på doktorgrad.

Dette er i tråd med hva kullkoordinatorene vi intervjuet, vektla. Ifølge dem gir stipendiatene spesielt uttrykk for at NAFOLs organisering med kull, der stipendiatene følger hverandre gjennom doktorgradsløpet, har vært en god måte for stipendiatene til å danne en felles læringsarena, og kjenne seg trygge blant likemenn i faglige diskusjoner. Sunde (2017) argumenterte tilsvarende at organiseringen i årskull ga stipendiatene en verdifull og trygg arena for faglige diskusjoner og hvor de også utvikler at felles akademisk språk. Stipendiatene i Sundes (2017) studie påpekte at de på denne måten bidro til hverandres akademiske utvikling, også omtalt som sosialisering. Som kullkoordinatorene vi intervjuet ga uttrykk for, gjør tekstnormer og sjangerkrav det å skrive en avhandling til et akademisk «håndverk» som legger føringer for forskningsarbeidet. Følgende stipendiat vektla nettopp hvordan medstipendiater på samme kull fungerer som akademiske likemenn og fagfeller fordi de er på «samme sted», og ikke minst på grunn av tryggheten NAFOL klarer å skape:

At man kan følge en gruppe medstipendiater som ca. er på samme sted i PhD løpet som deg over 4 år. På egen inst. og på de obligatoriske PhD kursene er det veldig variert hvor langt folk har kommet. Man tar kurset og er gjerne ikke så interessert i å bli kjent med andre kursdeltakere på et to-dagers kurs. I NAFOL vektlegges trygghet. Det at vi til hver gang skal ha produsert en tekst som blir gitt veiledning på og drøftet i mindre grupper, gjør at vi har blitt trygge på det å levere "uferdige" tekster til gjennomlesning for andre, og få konstruktiv tilbakemelding på den.

Kullorganiseringen hvor stipendiatene følger hverandre og gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger var også, ifølge kullkoordinatorene, et viktig aspekt ved NAFOL som læringsfellesskap. Dette fordi stipendiater på samme kull har vært viktige for hverandre i utveksling og kodeknekking av faglig og annen (taus) kunnskap, noe som har senket terskelen inn i forskningens verden. Det er ikke bare de formelle seminarene som trekkes fram som arenaer for læring og emosjonell støtte, men også de mer uformelle samtalene som oppstår i forbindelse med pauser, måltider og turer:

Pauser, middager, turer har også gitt oss anledning til å drøfte hverandres utfordringer og gi hverandre råd på veien. Det har vært av uvurderlig betydning.

I tillegg til sosialiseringen inn i en akademisk verden har altså kullorganiseringen ved NAFOL bidratt til et sosialt miljø. Som sitatet viser, har dette også blitt etablert ved hjelp av sosiale og kulturelle aktiviteter på samlingene. Eksempler her inkluderer utflukter for å bli kjent med ulike steder i Norge, hvor det samtidig ble avholdt to-dagers seminar. Eksempler er museumsbesøk, en konsert-, by- eller fjelltur. Flere av stipendiatene er kunstnere selv, og blir trukket inn i denne siden av programmet. Følgende stipendiat valgte å trekke fram det både faglig og sosialt verdifulle med utfluktene, og vedkommende kunne gjerne tenkt seg mer slikt:

Jeg skulle ønske vi fikk noe mer tid til å bli kjent med hverandre [...] Når det er sagt, må jeg samtidig si at jeg er veldig takknemlig for alle de opplevelsene NAFOL har gitt meg, både faglige og sosiale. Jeg vil spesielt trekke frem besøket på den samiske høyskolen i Kautokeino og Den norske operaen. Gjennom å få besøke disse kulturinstitusjonene, få omvisning, bli kjent med tanker og ideer, har jeg lært utrolig mye, og det om felt som er i periferien for mitt eget - men som likevel på sett og vis kan kobles til det. NAFOL holder øynene våre oppe for mangfoldet. Det er viktig!

Det at stipendiatene har opprettet faglige fora på sosiale medier, og at flere har etablert egne nettverk og blant annet reist sammen på skriveopphold, tas av kullkoordinatorene til inntekt for verdien av et sosialt fellesskap i tillegg til det faglige.

3.4 Oppsummering

I perioden 2010–2019 ble det til sammen tatt opp 267 stipendiater ved NAFOL, av totalt 369 søkere. Volumet varierer fra kull til kull, men stort sett mellom 20 og 30. 72 prosent av søkerne fikk plass, mens 28 prosent fikk avslag. De primære begrunnelsene for avslag var at a) stipendiaten ikke var kvalifisert, b) stipendiaten manglet opptak på et program, c) prosjektet ikke var relevant nok, eller d) stipendiatperioden ikke falt innenfor NAFOLs prosjektperiode.

NAFOL har vært dominert av kvinnelige stipendiater. Andelen menn har variert mellom kullene, men ligger for hele perioden under 40 prosent. Gjennomsnittsalderen blant stipendiatene er 41 år, den største gruppen var mellom 35 og 39 år da de fikk opptak. NAFOL-stipendiatene hadde i gjennomsnitt 9 yrkesaktive år bak seg før opptak. Flertallet har erfaring med pedagogisk praksis utenfor skole, trolig fra faglig stilling i universitets- og høgskolesektoren, for eksempel lærerutdanningene.

Av de 264 stipendiatene vi har informasjon om, ble 177 rekruttert fra institusjoner som i 2020 hadde universitetsstatus; det store flertallet (97 prosent) kom fra institusjoner som i 2020 var del av NAFOLs nettverk.

Det store flertallet (70 prosent) av stipendiatene oppgir at de søkte opptak til NAFOL ut fra et faglig behov, mens 37 prosent oppgir at de hadde et sosialt behov og 35 prosent at de ble oppfordret av veileder.

41 prosent oppgir at de hadde svært godt utbytte av kursopplegget for doktorutdanningen og arbeidet med avhandlingen. I tillegg oppga en andel på hele 69 prosent at NAFOLs kursopplegg og konferanser i stor, eller svært stor grad, dekket behovene i arbeidet med avhandlingen. Det ser ut til at flest hadde svært godt utbytte av opplæringen i paperpresentasjon (37 prosent). Videre oppga rundt 40 prosent at de har hatt svært godt utbytte av deltakelse på nasjonale eller internasjonale konferanser. Så godt som halve utvalget svarte at NAFOL i stor grad stimulerte til samarbeid og kontakt med andre forskere og fagmiljøer. Til dette kom det en ytterligere andel på 39 prosent som mente forskerskolen i noen grad stimulerte til dette.

Det mest framtreddende synspunktet som kom fram i spørreundersøkelsens åpne spørsmål, handlet om NAFOLs forsøk på å kombinere bredde og fokus. Tilbudet ble på samme tid omtalt som «milevidt» og som for fokusert på lærerutdanning og sentrert om skole. Det ble spesielt uttrykt savn om mer balansert innhold fra barnehage, men også savn av mer mangfold og videre perspektiver som strakk seg ut over utdanningssektoren. Dette gjaldt kanskje primært vitenskapsteori og metode.

Selv om en stor andel oppgir at de søkte opptak av hensyn til faglige behov, og at de hadde et faglig utbytte, oppga en betydelig andel å ha et sosialt behov. Vi har i dette kapitlet sett at stipendiatene har verdsatt NAFOL både som et faglig og et

sosialt fellesskap. Stipendiatene vektlegger spesielt den akademiske dannelsen denne leder til. Nettverksbygging og faglige diskusjoner oppleves som verdifulle, og ikke minst kullinndelingen for den senker terskelen og skaper tryggheten som trengs for å trene opp den akademiske muskelen. Det ble her ytret ønske om ytterligere inndeling, blant annet for å sikre mer tilpassede og relevante faglige møteplasser. Kullene har også vært sentrale i stipendiatenes sosiale fellesskap, noe som også har blitt fostret av at de kan gi hverandre emosjonell støtte som stipendiater i samme situasjon og stadium.

Målformuleringen fra Norges forskningsråd, for den opprinnelige syvårsperioden (2010–2016), var angitt til 80 ph.d.-grader (Østern 2018). Dette målet ble ikke nådd i løpet av den opprinnelige syvårsperioden, men har nå blitt nådd ved at totalt 117 NAFOL-stipendiater hadde levert avhandlingen, og 109 hadde disputert, i desember 2020. Det hadde også blitt uteksaminert fire førstelektorer. Rekrutteringen til NAFOL har vært hensiktsmessig med tanke på volum, sett både i sammenheng med lavt frafall, høy grad av gjennomføring, og den opplevde nytten av nettverk og samarbeid. Videre virker det også som at volumet har vært passe for utviklingen av gode faglige og sosiale fellesskap.

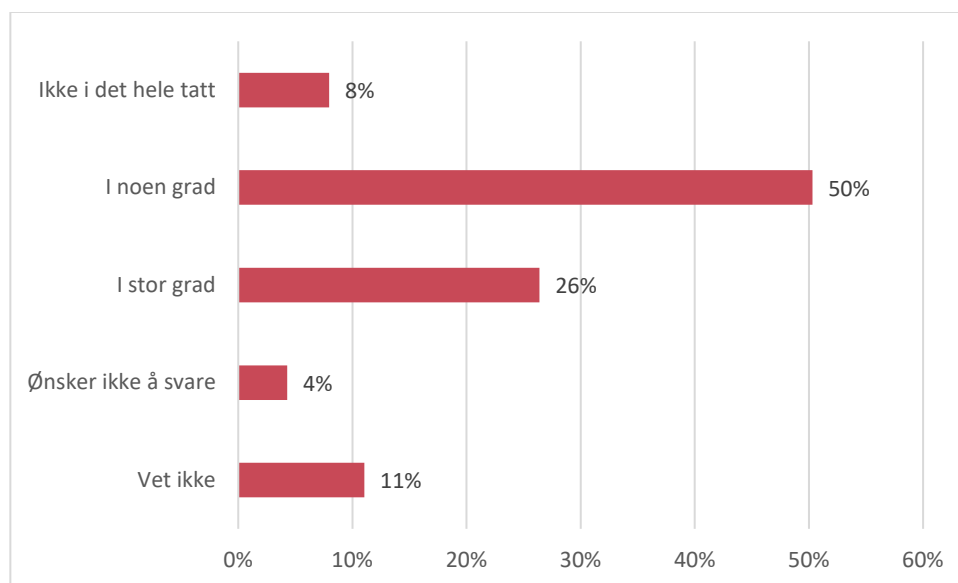
4 Faglig plattform

I dette kapitlet ser vi på NAFOLs faglige plattform, tematiske tyngdepunkter og bidrag til utdanningsforskning. Et hovedmål for NAFOL er å bidra til opplæring av ph.d.-stipendiater knyttet til lærerutdanning og skole, med avhandlinger som er særlig relevant for profesjonspraksis. Det skal med andre ord være en vekselvirkning mellom praktisk erfaring, lærerutdanningene og utdanningsforskning. Vi vil i det følgende adressere hvorvidt NAFOL bidrar til en forskningsbasert lærerutdanning og hvorvidt NAFOL bidrar med forskning som har relevans for profesjonsutøvelse og praksis.

4.1 En forskningsbasert lærerutdanning

To av forskningsspørsmålene som ligger til grunn for denne evalueringen, er knyttet til hvorvidt forskerskolen har bidratt til å styrke forskerutdanningen i lærerutdanningen og å gi lærerutdanningen en plattform for å styrke sin forskningsforankring.

Vi skal her se nærmere på disse spørsmålene i lys av stipendiatenes syn på sammenhengen mellom deres lærerutdanning og forskerutdanning. Figur 4.1 viser stipendiatenes opplevelse av om forskerutdanningen bygger på lærerutdanningen:



Figur 4.1 Opplevelse av at forskerutdanningen bygger på lærerutdanningen. N=163.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Som vi ser oppgir halve utvalget at forskerutdanningen i noen grad bygger på lærerutdanningen. Litt i overkant av én fjerdedel oppgir at de i stor grad opplever dette. Ved hjelp av åpne spørsmål har vi mulighet til å nyansere bildet og forstå svarene bedre. En av stipendiatene som besvarte et av de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen, vektla blant annet det store gapet i nivå mellom lærer- og forskerutdanningen:

Jeg opplever et veldig stort gap nivåmessig mellom lærerutdanningen og forskerutdanningen. Forenklet sagt var lærerutdanningen teknisk/praktisk, mens forskerutdanningen var langt mer filosofisk orientert.

Doktorgrader har stor betydning for utviklingen av fagdisipliner og -felter, og god forskerrekuttering er viktig for å fylle stillinger med formelt, godt kvalifiserte fagfolk. Denne observasjonen gjelder generelt, men spesielt innenfor fag og felter som har vært mindre forskningsdrevne. Lærerutdanningen har tradisjonelt lagt stor vekt på en erfaringsbasert kunnskap om profesjonsutøvelse. En annen stipendiat uttrykte følgende i spørreundersøkelsen:

Lærerutdanningen oppleves som svært praksisorientert, innrettet mot undervisning (ikke så mye om læring), og med liten grad av tilknytning til empirisk forskning. I kontrast var forskerutdanningen svært innrettet mot teori, forståelse for forskning som håndverk og hvordan gjennomføre empirisk forskning.

Flere av stipendiatene vektla imidlertid i spørreundersøkelsen at det har skjedd endringer i lærerutdanningene over tid, og erkjenner at den har blitt mer forskningsorientert/-basert i forhold til tidligere og de har før ført til en «bevisstgjøring

rundt pedagogisk og undervisningsorientert forskning». En av stipendiatene som besvarte et åpent spørsmål i spørreundersøkelsen, så dermed forskerutdanningen som en forlengelse av lærerutdanningen:

Forskerutdanningen er knyttet opp til det som foregår på lærerutdanningen min. Det vil si at forskerutdanningen handler om svært relevante og aktuelle temaer som spiller på lærerutdanningen.

Det er to sider ved å styrke en forskningsbasert lærerutdanning. For det første bidrar NAFOLs stipendiater gjennom publisering av forskningsartikler på feltet. Til dette hører det også med at de deltar og presenterer funn på nasjonale og internasjonale konferanser. Ifølge våre informanter har NAFOL bidratt til å bygge opp en større kunnskapsbase innenfor lærerutdanningsforskning og dermed å styrke lærerutdanningenes faglighet, inkludert betydningen å styrke det teoretiske fundamentet. For en av respondentene som svarte på et åpent spørsmål i spørreskjemaet, ga forskerskolen også en bedre forståelse av forskning, noe vedkommende mener har verdi for framtidig profesjonsutøvelse:

Jeg [...] kunne lære om hvordan forskningen utvikles og praktiseres. Dette opplevde jeg som en stor verdi i min yrkeserfaring. Jeg har lært om forskning relatert til praksis av engasjerte lærere som har gitt oss en variert undervisning, samtidig som har hjulpet oss til å ta utfordringer.

To andre stipendiater vektla dybde, både i form av «djupare innsikt i sentrale problemstillinger rundt læringsteori, undervisningspraksis, skulepolitikk og filosofi» og «en dypere kobling av teori, forskning med praksisfeltet». Begge vektla også at denne dybden var et resultat av kontakt med og «kjennskap til ulike andre utdanningsinstitusjoner, andre geografiske skolestrukturer/kulturer», både gjennom gjesteforelesere og pensum. Tilsvarende påpekte en annen respondent følgende:

NAFOL er eit viktig tilbod for lærarutdanningsforskning i Noreg og medverkar til å styrke kvaliteten. Det er viktig for forskarar som arbeider i lærarutdanningsfeltet å bli sett i kontakt med andre lærarutdanningsforskarar i ein nasjonal kontekst, samt styrke sin eigen identitet som forskar i ein internasjonal samanheng.

Flere stipendiater framhevet hvordan NAFOL styrket en «lærerutdanningsidentitet» og «yrkesidentiteten». En av dem begrunner dette med at hen «opplevde at NAFOL var det eneste fellesskapet hvor jeg kunne være sikker på at de andre deltakerne hadde pedagogisk kompetanse». Samme stipendiat påpekte at de obligatoriske kursene i universitets- og høgskolepedagogikk ikke ga tilsvarende opplevelse siden «det [var] vanskelig å finne fellesnevner med andre som ikke hadde pedagogisk bakgrunn og som da heller ikke kjente til grunnleggende prinsipper».

For vedkommende var dermed NAFOLs fellesskap «helt uvurderlig». På samme måte hevdet en annen respondent at «[d]et beste med NAFOL var at jeg begynte å tenke om meg selv som «lærerutdanner» av profesjon, og at jeg ble godt kjent med kollegaer ved nesten alle de andre lærerutdanningene i Norge».

Deltakelse i et internasjonalt forskerfellesskap har, ifølge en av stipendiatene, både bidratt til en berikelse når det gjelder perspektiv og egen utvikling som fagfelle:

Det har også øvd meg opp til å være en kritisk leser til andre sine tekster. Det at vi har hatt så mange internasjonale forelesere fra ulike land og kontekster har også beriket perspektivene på hva hvordan lærerutdanning er utformet i andre land, og hvilke utfordringer den evt. har/gir. Det som også har vært berikende ved forskerskolen er profesjonsfokuset og hva som særpreger læreryrket som profesjon.

Med profesjonsfokus og læreryrket som profesjon kommer også spørsmålet om forholdet mellom teori og praksis. Flere av stipendiatene vektla at forskerskolen også bedriver utviklingsarbeid, blant annet ved at den har bidratt til «ulike måter å forske på/design som bidrar til å utvikle tenkemåter og måter å se praksis». Tilsvarende hevdet en annen stipendiat at NAFOL har en unik plassering til å kunne utvikle ny kunnskap både for lærerutdanningen og for skolen:

Med å ta utgangspunkt i praksis og utvikle praksis gjennom å utvikle ny kunnskap om praksis, både i skole og lærerutdanning.

NAFOLs stipendiater driver altså med praksisnær og praksisorientert forskning. En av stipendiatene som besvarte et åpent spørsmål i spørreundersøkelsen valgte sågar å uttrykke at vedkommende «føler et sterkt ansvar for å gjøre forskning som er matnyttig for praksisfeltet». Dette kommer også til uttrykk gjennom at det er få rent teoretiske ph.d.-prosjekter ved NAFOL. Stipendiatene forsker med andre ord på og sammen med praksisfeltet, noe som også er et viktig kriterium ved opptak. En av stipendiatene forholdt seg imidlertid noe kritisk til denne ensidige vektleggingen av empirisk forskning knyttet til praksisfeltet:

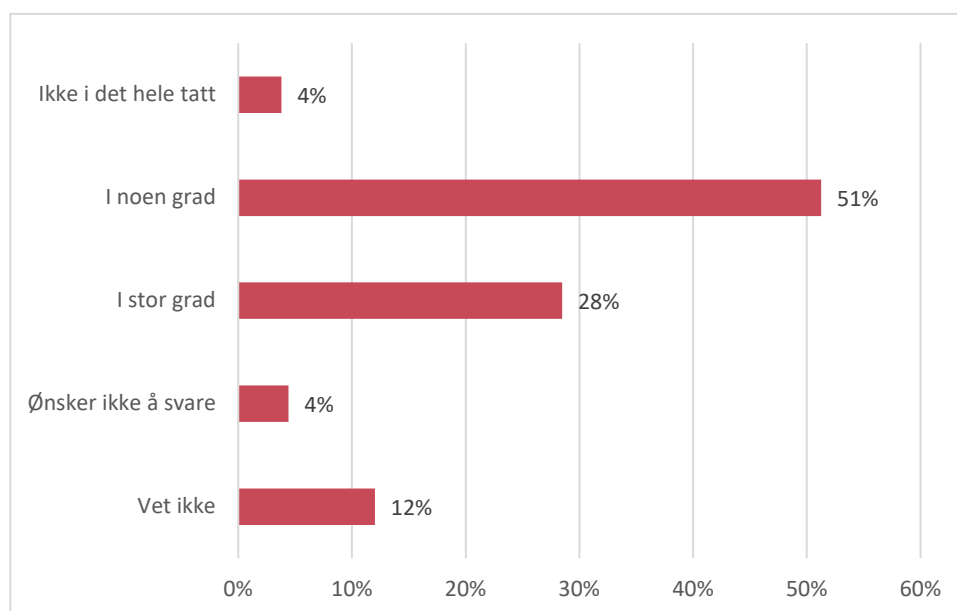
[E]mpirisk forskning har stor betydning for utviklingen av feltet, men man skal ikke utelukke teoretiske bidrag. Jeg synes av og til at praktisk erfaring er blitt en dominerende diskurs innen skole/barnehageforskning.

Når det gjelder veien til praksis og profesjonsutøvelse, pekte informantene i intervjuene på at det er et evig spørsmål i utdanningsforskning hva som skal telle som relevant for praksis, hvordan man skal samarbeide med praksisfeltet og hva som da er riktig metodevalg. Informantene er ikke bekymret for at NAFOL skal sosialisere stipendiatene opp i et akademisk elfenbenstårn, og dermed bort fra

praksisfeltet. Den store utfordringen er å få til den akademiske produksjonen, og NAFOL har forsøkt å finne en balanse gjennom sin pedagogiske plattform som forener teori, praksis og akademisk dannelse. Vi skal nå se nærmere på hva stipendiatene gir uttrykk for når det gjelder koblingen egen praksis på den ene siden, og teori og forskning på den andre.

4.1.1 Praksiserfaring som utgangspunkt for forskning

Som vi så i kapittel 3, har mange av stipendiatene tidligere yrkeserfaring, og en relativt stor andel av dem har erfaring med pedagogisk praksis fra barnehager, grunnskolen eller videregående skole. I spørreundersøkelsen spurte vi om hvorvidt stipendiatene opplevde at de kunne dra nytte av erfaringene fra (førskole) lærerpraksis i forskerutdanningen. Figur 4.2 viser svarfordelingen:



Figur 4.2 I hvilken grad tenker du at som forsker med praktisk erfaring kan du tilføre utdanningsforskning og lærerutdanningene kunnskap og forståelse? N=156.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Omtrent halve utvalget (51 prosent) mente at de i noen grad hadde hatt nytte av praksiserfaringene i forskerutdanningen, mens 28 prosent oppga dette i stor grad. Kun 4 prosent hadde ikke opplevd slik nytte, mens 12 prosent ikke visste.

Ideelt sett skal NAFOL styrke forskningskompetansen og kunnskapsgrunnlaget i lærerutdanningene, blant annet med å bidra med avhandlinger som er særlig relevant for profesjonspraksis og gjennom å øke veileder- og veiledningskompetansen i lærerutdanningene. Stipendiatene ved NAFOL har gjennom sin praktiske erfaring et unikt grunnlag for å tilføre utdanningsforskningen og lærerutdanningene en annen kunnskap og forståelse. Inntrykket vi sitter igjen med etter å ha lest

svarene på de åpne spørsmålene i spørreskjemaet, er at koblingen mellom praksis på den ene siden, og teori og forskning på den andre anses som verdifull, men at det ikke er en enkel endimensjonal induktiv eller deduktiv bevegelse. En av stipendiatene vektla FoU-bidraget som dette grunnlaget gir mulighet for:

Å våge å stille forskningsspørsmål som kun lærere med praksiserfaring har kjent på kroppen. Kommer tettere på praksisfeltet, for å utvikle praksis.

Det er altså en vekselvirkning mellom å kunne bruke praksiserfaring til å stille spørsmål, for så å gjennom forskningen kunne bidra tilbake med å utvikle praksis. Følgende svar indikerer en tilsvarende vekselvirkning mellom «bred forståelse» ervervet i praksis, og «nytt lys» fra teorien:

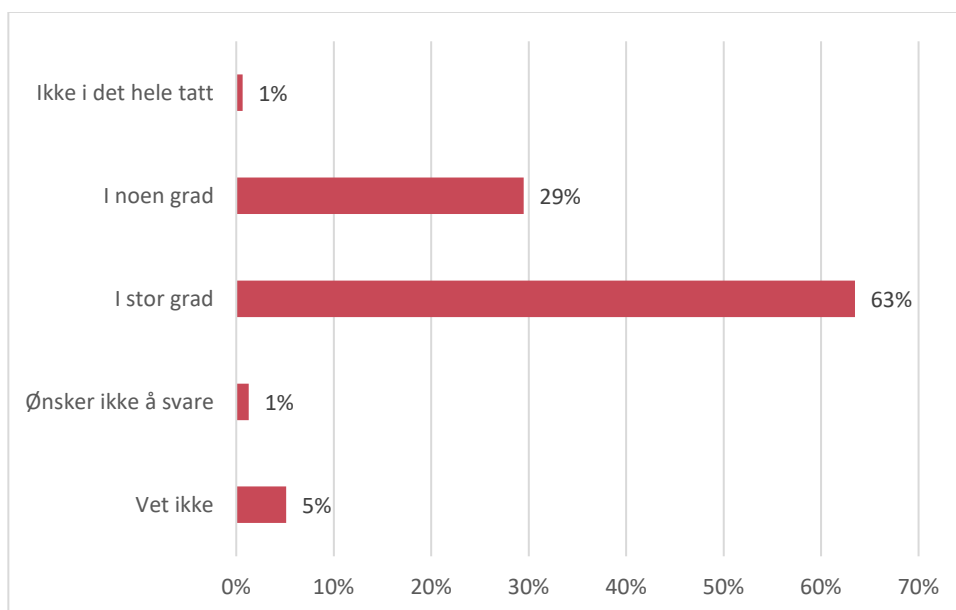
Jeg har en bred forståelse å møte utdanningsforskningen med. Innsikten blir rikere, tror jeg, og utdanningsforskningen bidrar til at jeg også forstår praksiserfaringen i nytt lys.

Andre besvarelser var imidlertid mer orientert mot den induktive bevegelsen fra praksis til teori hvor «kunnskap og forståelse fra praksis kan bidra til å diskutere og utvikle nye tilnærminger til praksisrettet forskning». En skriver:

Jeg tror forskere med egen klasseromserfaring har et godt grunnlag for å ha et nyansert og reflektert forhold til kunnskapsutvikling i klasseromsstudier.

Viktig å ha erfaring med pedagogisk arbeid med barn og ha kjennskap til sentrale dilemmaer i dette.

Basert på en hypotese om at det å ha praktisk erfaring kunne oppleves som et viktig bidrag i utdanningsforskning og til lærerutdanningene stilte vi spørsmål i spørreundersøkelsen om stipendiatenes vurdering av dette. Figur 4.3 viser at nesten to av tre (63 prosent) av NAFOL-stipendiatene tenker at de selv som forskere med praktisk erfaring i stor grad tilfører utdanningsforskningen og lærerutdanningene kunnskap og forståelse:



Figur 4.3 I hvilken grad tenker du at som forsker med praktisk erfaring kan du tilføre utdanningsforskning og lærerutdanningene kunnskap og forståelse? N=156.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Som vi ser gir totalt 93 prosent av respondentene uttrykk for at de i stor, eller noen grad, tenker at de som forskere med praktisk erfaring kan tilføre utdanningsforskning og lærerutdanningene kunnskap og forståelse. Det er kun én prosent som ikke i det hele tatt ser for seg dette.

I svar på de åpne spørsmålene vekta andre praksis mer som nyttig for *egen* forskerutdanning, enten ved at «kjennskap til konteksten gjorde at man hadde knagger å relatere ulike kunnskapsressurser til», eller i selve designet og gjennomføringen av et forskningsprosjekt:

Ved å skape et design som var tilpasset barnehage. Det å ha gode kontakter i feltet er viktig. Å ha kunnskap om feltet jeg skulle studere, var svært viktig for å kunne utvikle en problemstilling som kunne utforskes/besvares i feltet. Viktig med erfaringer for å kunne forstå hvordan jeg kunne få svar på problemstillingen min. Erfaringene var viktig som utgangspunkt for diskusjoner i forskerutdanningen

Når det gjelder erfaringer, er kjennskap til og erfaring med *hverdagen* i skole og barnehage, og det å ha «erfart på kroppen hva det vil si å være lærer», en sentral diskurs i besvarelsene til flere av respondentene. Dette handler blant annet om en epistemologisk forståelse av at egen «[p]raktisk erfaring gir en viss forståelse for 'virkeligheten' i skolen og kompleksiteten i denne konteksten», men også om verdien av empati i forskning gjennom å «kunne forholde meg til mange av temaene på en personlig måte fordi at jeg hadde opplevd det». En slik empatisk og kroppslig erfaring gir også innsikt i hva som er sentrale praksisnære problemstillinger for forskningen:

[D]en praktiske erfaringen har bidratt med perspektiv på hva som er betydningsfulle forhold i hverdagen til en lærer - både i møtene med elever, i det faglige og fagdidaktiske forberedelses- og utviklingsarbeidet (alene og med kolleger) og i forbindelse med møtene med foresatte.

I neste omgang kan det å «kjenne livet» fra praksis også være viktig for utviklingsarbeid og endring av praksis gjennom kritisk tenkning og undervisning av studenter:

Jeg vil kunne kjenne livet i barnehagen og ha erfaringer med ulike måter og forstå og gjøre praksis på. Jeg vil ha kunnskap om, og ha utprøvd, ulike tilnærminger (teoretisk) som jeg vil bringe videre til studenter for å sette i gang kritisk tenkning.

Flere av respondentene var opptatt nettopp av en kritisk tilnærming og enkelte hevdet at NAFOL bidro til «å utvide perspektiver og horisonter - kritiske perspektiver». På den andre siden advarte følgende respondent mot det vedkommende omtalte som «hjemmeblindhet» når ansatte ved lærerutdanningene selv er rekruttert fra praksisfeltet:

Det er viktig at vi som jobber i lærerutdanningene vet hva forskning er, og at vi bidrar som forskere til faglig utvikling. Faren for hjemmeblindhet er imidlertid stor. Det er ingen enkel øvelse å forske med nysgjerrighet og åpent sinn i et felt man kjenner godt.

Som vi ser, er respondenten bekymret for at praktisk erfaring kveler nysgjerrigheten. Andre respondenter hevdet imidlertid det motsatte, at praksiserfaringene «gjør meg mer nysgjerrig og engasjert i mine kollegaers forskning», og at når man «kjenner til praksis, kan jeg stille spørsmål ved denne praksisen». En annen respondent argumenterte på lignende grunnlag for at praktisk erfaring gir en mer kritisk og analytisk tilnærming, og at forskningen blir av større nytte for praksisfeltet:

Jeg er opptatt av at forskning skal være til nytte for praksisfeltet og komme barn til gode. Med praktisk erfaring har jeg en overbevisning om at man kan oppnå en mer etisk og kritisk analytisk tilnærming til både forskningen og anvendelsen av den i lærerutdanningene.

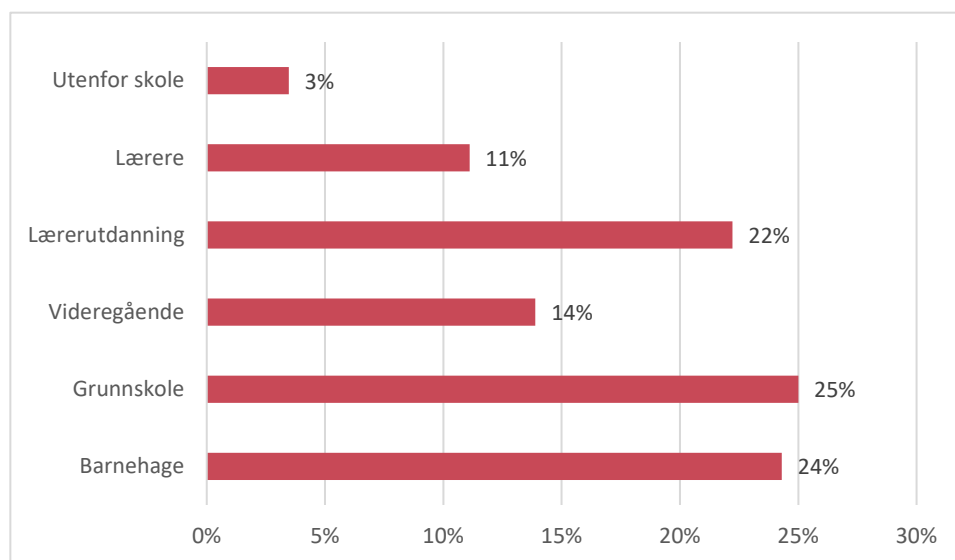
Vi er med dette over på forskningsspørsmålene knyttet til NAFOLs bidrag til å styrke fag- og yrkesdidaktikk, gjennomføringen av lærernes samfunnsmandat, og deres profesjonsmandat og -utøvelse. Dette inkluderer et eventuelt bidrag til samspill mellom profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse.

4.2 Å praktisere pedagogikk

Forskning for lærerutdanningen hører inn under den tverr- og flerfaglige utdanningsforskningen. Dette fagfeltet kan, med utgangspunkt i OECDs definisjon av FoU, deles inn i fem hovedtemaer (Gunnæs m.fl. 2017).¹⁴ Disse er 1) undervisning og læring, 2) utdanningens innhold og vurderingsformer, 3) profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse, 4) styring, ledelse og organisering av utdanningssektoren og 5) utdanningssystemets rolle i samfunns- og arbeidsliv. (Gunnæs m.fl. 2017). Forskning for lærerutdanningen kan være orientert mot alle fem temaområdene, men kanskje primært 1–3. Vi ser nærmere på stipendiatenes prosjekter og avhandlinger i et forsøk på å diskutere disse relevans og strategiske betydning for lærerutdanningene og læreres profesjonsutøvelse.

Den beste kilden til dette er NAFOLs egen statistikk, som inneholder utfyllende informasjon om stipendiatenes prosjekter. I tillegg foreligger det en litteraturstudie av ph.d.-avhandlinger fra perioden 2012–2017 av kandidater som var deltakere i NAFOL (Østern 2018). Vi vil i det følgende sammenstille disse to kildene så langt det lar seg gjøre.

Prosjektene og avhandlingenes kunnskapsbidrag kan grupperes på ulike måter. En grunninndeling er hvilken del av utdanningssystemet prosjektene eller avhandlingenes analyser og empiri er relevant for. Basert på statistikk fra NAFOL viser figur 4.4 hvordan prosjektene eller avhandlingene til de seks første kullene fordeler seg med hensyn til plass i utdanningssystemet:



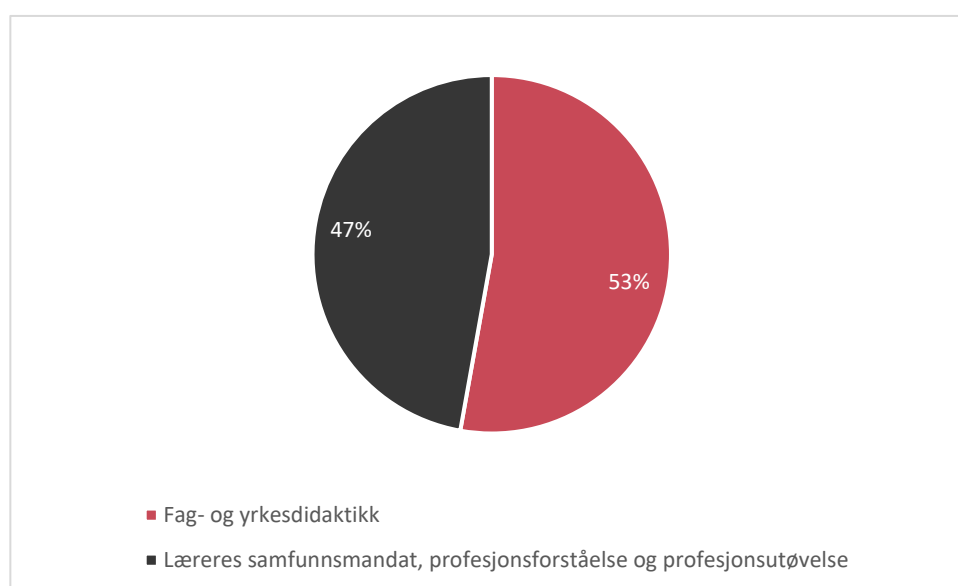
Figur 4.4 Plass i utdanningssystemet. Kull 1-6. Prosent. N=144.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

¹⁴ OECD definerer FoU som «kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap - herunder kunnskap om mennesket, kultur og samfunn - og omfatter også bruken av denne kunnskapen til å finne nye anvendelser» (Aasen m.fl. 2007:21).

Som vi ser av figur 4.4, rettet en fjerdedel av avhandlingene seg mot empiri fra og analyser av grunnskolen, og nesten en ytterligere fjerdedel omhandlet barnehage. Dette følges av en andel på 22 prosent som retter seg mot lærerutdanningene. En andel på 14 prosent omhandler videregående, og 11 prosent lærere som sådan. Kun tre prosent har empiri eller analyser fra et område utenfor skolen.

Ifølge Østern (2018) var Forskningsrådets bestilling til NAFOL relativt eksplisitt på at formålet med NAFOL var å kvalifisere (barnehage)lærerutdannere for forskningsbasert undervisning og veiledning. Når det gjelder avhandlingenes tema velger Østern (2018) derfor å grovsortere etter tre tematiske områder: 1) lærerutdanning, lærerprofesjon og ledelse (26 avhandlinger i hennes studie), 2) barnehage og nybegynnertrinn (10 avhandlinger i hennes studie) og 3) videregående skole og unge voksne (10 avhandlinger i hennes studie). Med våre data kan vi ikke gjøre akkurat samme inndeling, men bildet vi får fra figur 4.4 er noe overlappende. NAFOL gjør sin egen inndeling i statistikken med utgangspunkt i NAFOLs to tematiske hovedområder, nemlig 1) fag- og yrkesdidaktikk og 2) læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse. For kullene 1-6 fordelte prosjektene seg nesten likt på de to; det framgår av figur 4.5.



Figur 4.5 Prosjektene fordelt på NAFOLs to tematiske hovedområder. Kull 1-6. Prosent. N=142.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

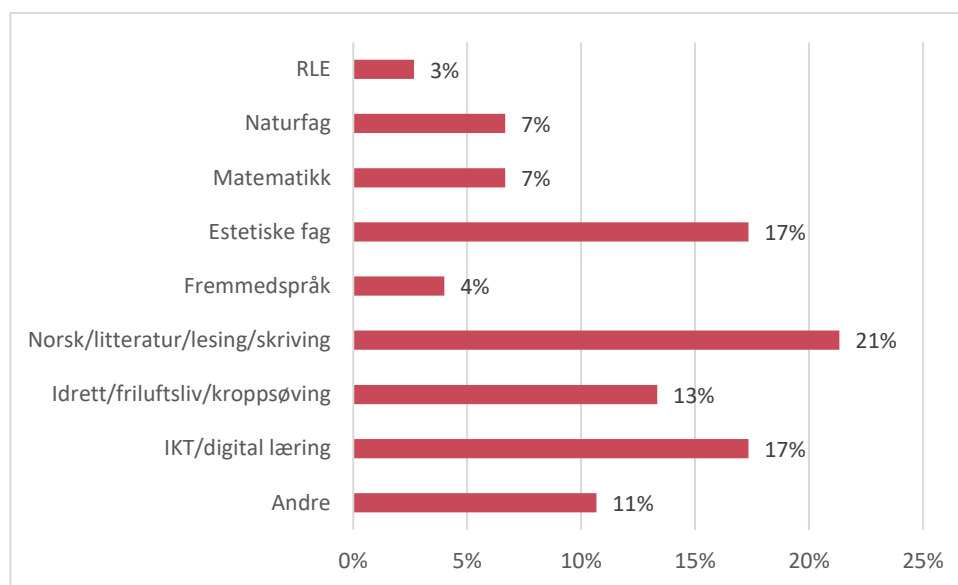
Vi ser at 53 prosent av prosjektene de første seks kullene rettet seg mot fag- og yrkesdidaktikk, mens 47 prosent omhandlet læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse.

Til tross for at litt over halvparten av prosjektene omhandlet fag- og yrkesdidaktikk, var dette et av områdene flere av respondentene nevnte spesifikt som et savn på de åpne spørsmålene i spørreskjemaet. Dette gjaldt både savnet av «fokus

på yrkesfaglige utdanninger og større vekt på presentasjon av kunnskapssyn som rommer det kroppslige/praktiske» og konkrete «opplegg for fagdidaktikk». Sistnevnte var kritisk til «mye fokus på lærerutdanningsforskning som ikke er eller skal bli mitt forskingsfelt», og vedkommende trakk fram at det kunne vært mer av «opne opplegg som gjorde fagdidaktikk mulig å trekke inn». En annen respondent tok utgangspunkt i at mange av forskningsprosjektene ved NAFOL nettopp omhandler fagdidaktikk, og at dette gjenspeiles i seminargruppene, men ikke samlingene:

Ellers var flere av samlingene interessante, men jeg savnet fagdidaktisk forskningstematikk. Fokuset var veldig tydelig på lærerutdanning og utdanningsforskning, og det er interessant, men mange av stipendiatene har forskningsprosjekter innenfor fagdidaktikk. Det ble først og fremst gjenspeilet i seminargruppene.

NAFOL bryter de to tematiske hovedområdene ned i undergrupper. Fag- og yrkesdidaktikk deles inn fagfelt, og prosjektene til stipendiatene i kull 1-6 fordeler seg som vist i figur 4.6.

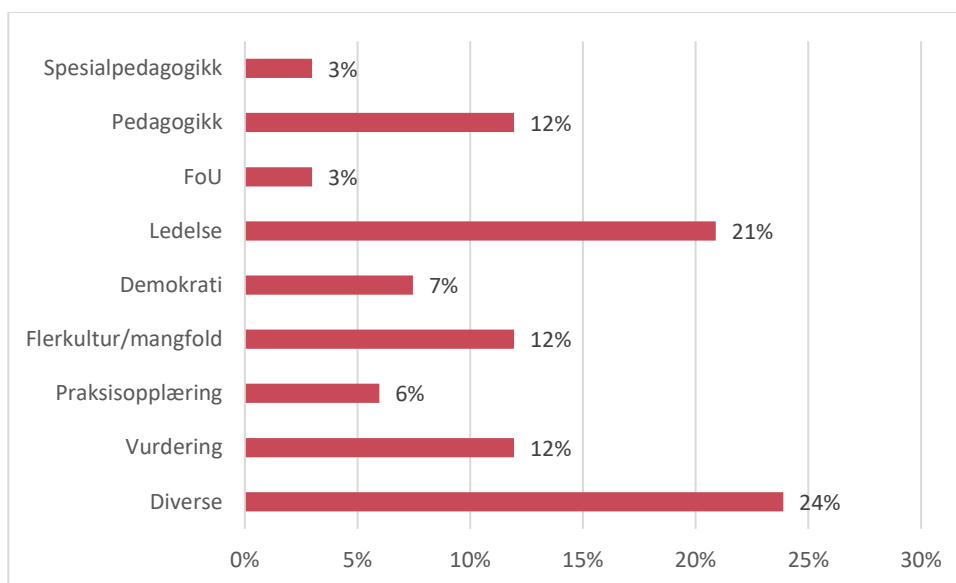


Figur 4.6 Prosjekter innenfor «Fag- og yrkesdidaktikk» fordelt på fagfelt. Kull 1-6. Prosent. N=75.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Den største andelen av prosjektene som faller inn under hovedområdet fag- og yrkesdidaktikk, tilhører fagfeltet norsk/litteratur/lesing/skriving (21 prosent), fulgt av estetiske fag (17 prosent) og IKT/digital læring (17 prosent). Totalt omhandler 14 prosent av prosjektene realfagsdidaktikk (matte og naturfag).

Det andre tematiske hovedområdet, læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse, favner vidt. Figur 4.7 viser fordelingen av de ulike prosjektene på mer spesifikke undertema:

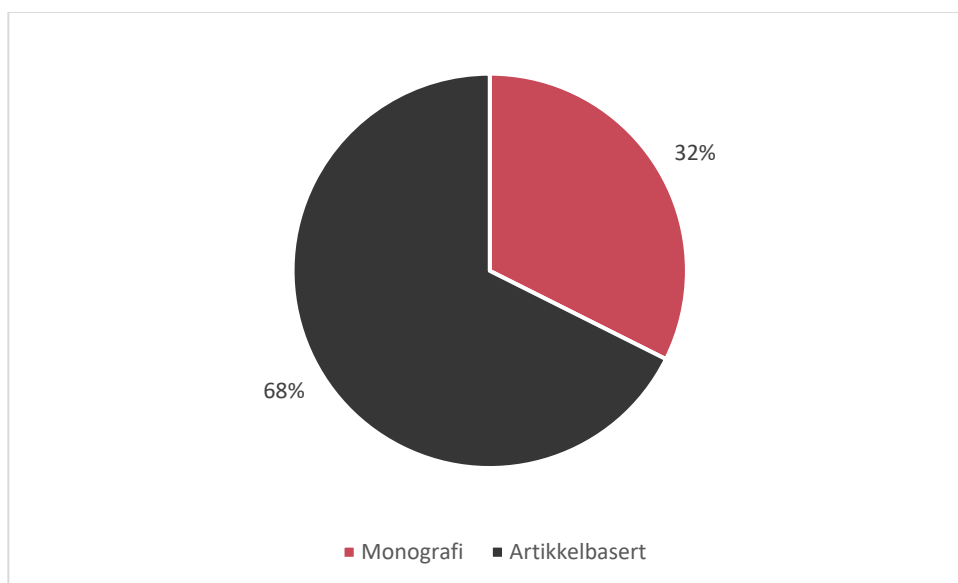


Figur 4.7 Prosjekter innenfor «Læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse» fordelt på undertema. Kull 1-6. Prosent. N=67.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Vi ser at den største andelen av prosjektene fra kull 1-6 som faller inn under denne kategorien, omhandlet undertemaet ledelse (21 prosent), fulgt av pedagogikk, flerkultur/mangfold og vurdering (alle med 12 prosent). Dette ut over samlekategorien «diverse» (24 prosent).

En doktoravhandling kan være enten artikkelbasert eller en monografi. Som Østern (2018) påpeker kan disse to typene være forskjellige med hensyn til forfatterskap. Mens en monografi i regelen er skrevet av én forfatter, stipendiaten; kan artiklene som inngår i en artikkelbasert avhandling, ha medforfattere, ofte veilederen. Den såkalte «kappen» i artikkelbaserte avhandlinger er imidlertid alltid skrevet av stipendiaten. I tillegg er det ofte strengere sidebegrensninger i artikkelbaserte avhandlinger enn monografier (Østern 2018). Av avhandlingene Østern (2018) analyserte var 59 prosent artikkelbaserte og 41 prosent monografier. Statistikk mottatt fra NAFOLs sekretariat for kull 1-6 viser en enda sterkere dominans av artikkelbaserte avhandlinger:

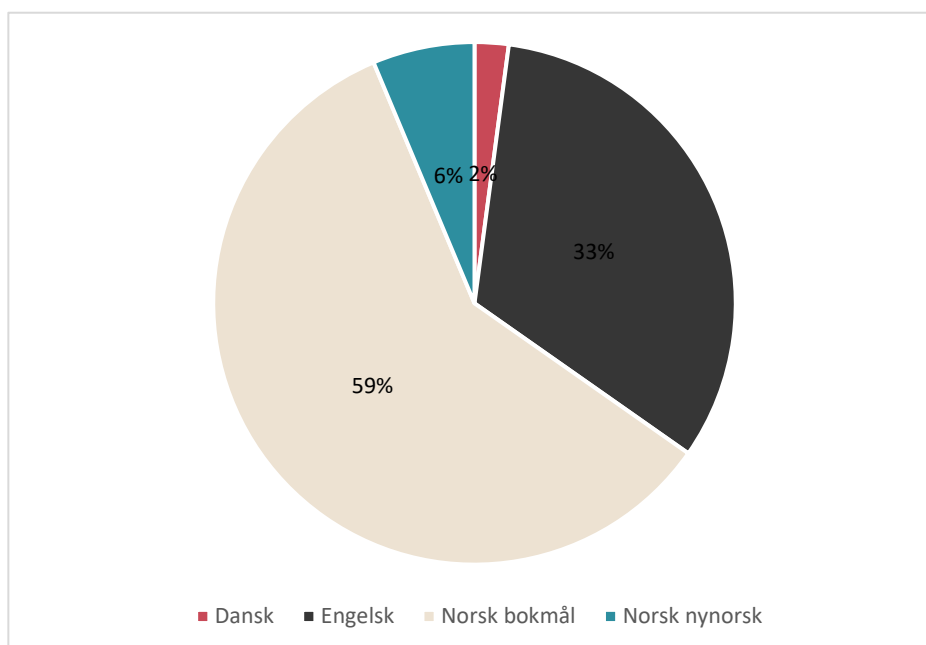


Figur 4.8 Type avhandling. Kull 1-6. Prosent. N=142.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Som det framgår av figur 4.8, var i overkant av to av tre av avhandlingene skrevet av stipendiater i kull 1-6 artikkelbaserte.

Siden artikkelbaserte avhandlinger rettes mot tidsskrifter kan det i utgangspunktet påvirke hvilket språk som benyttes i avhandlingen. I Østerns (2020) studie var norsk likevel det dominerende språket. Som vi ser i figur 4.9, er dette fortsatt tilfellet når vi ser på avhandlingenes tittel slik den er oppgitt på nett:

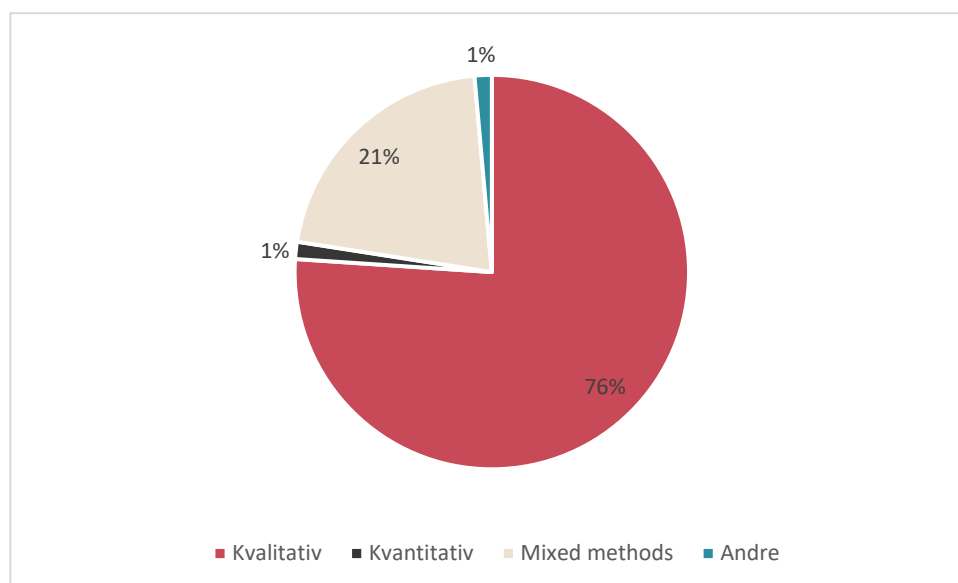


Figur 4.9 Avhandlingens språk. Prosent av alle avhandlinger tilgjengelige på nett.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Vi ser at totalt 65 prosent av avhandlingene bærer norsk tittel, hvorav 59 prosent på bokmål og 6 prosent på nynorsk. Én av tre avhandlinger har engelsk tittel, mens to prosent har dansk. Dette er betydelig høyere enn andelen doktoravhandlinger på norsk totalt de siste årene i Norge. Ifølge Indikatorrapporten fra Forskningsrådet (2020) har andelen avhandlinger på norsk ligget på mellom 6 og 10 prosent siden 2010, og andelen har vært svakt nedadgående de siste årene.¹⁵

Til slutt kan det være interessant å se hvordan prosjektene fordeler seg på forskningsmetoder. NAFOLs statistikk inneholder informasjon om avhandlingenes metode for de seks første kullene. Figur 4.10 viser hvordan disse fordelingen mellom kvalitative, kvantitative og blandede metodiske tilnærminger:



Figur 4.10 Avhandlingens metode. Kull 1-6. Prosent. N=142.

Kilde: NIFU, prosjekt 21164, NAFOL-spørreundersøkelse

Det store flertallet av avhandlingene er basert på kvalitative metoder (76 prosent), fulgt av såkalt metodemiks, («mixed methods») det benyttes både kvalitative og kvantitative metoder (21 prosent). Kun én prosent er basert på rene kvantitative metoder.

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett nærmere på hvorvidt NAFOL bidrar til en mer forskningsbasert lærerutdanning, og det bidraget NAFOL-stipendiatenes forskning har tilført utdanningsforskningen.

¹⁵ <https://www.forskningsradet.no/indikatorrapporten/indikatorrapporten-dokument/menneskelige-ressurser/rekruttering-til-forskning/>

Hvis vi starter med stipendiatens utgangspunkt; så oppgir rundt tre fjerdedeler at forskerutdanningen i noen eller stor grad bygger på lærerutdanningen, men hvor noen påpeker et relativt stort gap i nivået mellom lærer- og forskerutdanningen. Selv om det erkjennes at lærerutdanningen har endret seg over tid i retning av å bli mer forskningsorientert/-basert, understrekes det at lærerutdanningen tradisjonelt har lagt stor vekt på erfaringsbasert kunnskap om profesjonsutøvelse. Ifølge våre informanter har NAFOL bidratt til å bygge opp en større kunnskapsbase innenfor lærerutdanningsforskning. Dermed har forskerskolen styrket lærerutdanningenes faglighet, inkludert betydningen å styrke det teoretiske fundamentet. Flere stipendiatene framhever hvordan NAFOL har bidratt til å styrke en «lærerutdanningsidentitet». Deltakelse i et internasjonalt forskerfellesskap hadde, ifølge en av stipendiatene, både bidratt til en berikelse av perspektiv og egen utvikling som fagfelle. NAFOL har vært et forsøk på gjennom en pedagogisk plattform å forene teori, praksis og akademisk danning.

NAFOLs stipendiatene driver praksisorientert forskning som ligger nær lærerpraksis. Mange stipendiatene understreket at koblingen mellom praksis og teori har vært verdifull for dem. Det store flertallet ga dermed uttrykk for at de hadde hatt nytte av sine praksiserfaringer i forskerutdanningen, for eksempel når det gjaldt kjennskap til konteksten og innsikt i hva som er sentrale praksisnære problemstillinger. I neste omgang kan det å ha praksiserfaring være viktig for utviklingsarbeid og endring av praksis gjennom kritisk tenkning og undervisning, men også for utviklingen av fagfeltet. Nesten to av tre NAFOL-stipendiatene tenkte at de selv som forskere med praktisk erfaring i stor grad tilfører utdanningsforskningen og lærerutdanningene kunnskap og forståelse. Forholdet mellom praksis på den ene siden, og teori og forskning på den andre, ser med andre ord ut til å ha tatt form som en vekselvirkning fra å bruke egen praksiserfaring til å definere relevante og interessante forskningsspørsmål, for så å gjennom forskningen bidra tilbake med å utvikle praksis. Stipendiatene forsker med andre ord på og sammen med praksisfeltet.

Artikkelbaserte avhandlinger skrevet på norsk (bokmål) eller engelsk basert på kvalitative forskningsmetoder dominerer. Tematisk fordelte prosjektene seg nesten likt mellom de to hovedområdene 1) fag- og yrkesdidaktikk og 2) læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse. Slutningen gjelder for kull 1-6. Blant de førstnevnte tilhørte flest fagfeltet norsk/litteratur/lesing/skriving, fulgt av estetiske fag og IKT/digital læring. Flere stipendiatene uttrykte for øvrig et savn av fagdidaktikk i spørsmålsskjemaets åpne spørsmål. Blant prosjektene under hovedområdet læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse falt flest prosjekter i samlekategori «annet» og i undertemaet ledelse. Dette ble fulgt av pedagogikk, flerkultur/mangfold og vurdering. En fjerdedel av avhandlingene er basert på empiri fra og analyser av grunnskolen, og nesten

en ytterligere fjerdedel er fra barnehagesektoren. Det er også bortimot en fjerdedel som retter seg mot lærerutdanningene.

5 Konklusjon og forslag

NAFOLs formål har vært å styrke forskningskompetanse og -kunnskap i lærerutdanningene og praksisfeltet, og å bidra til samspill mellom profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse. Dette kapitlet konkluderer status og NAFOLs merverdi for forskerutdanning i lærerutdanningene, og foreslår muligheter videre når NAFOL er utfaset: Hvordan kan kunnskap og erfaringer fra NAFOL bringes videre til Kunnskapsdepartement, Forskningsrådet, institusjoner og aktører i kunnskapsfeltet lærerutdanning/-profesjon og til utdanningsforskning i bred forstand?

5.1 Styrker og noen få svakheter

Et krafttak av verdi og merverdi

NAFOL har vært et krafttak for forskerutdanning for lærerutdanningene. Forskerskolen har gitt faglig merverdi. NAFOL har etablert et helhetlig og systematisk opplegg som har lagt grunnlaget for god opplæring. Forskerskolen har klart å kombinere kvalitet i opplæring med målet om at stipendiatene skal avlegge ph.d.-graden innen rimelig tid. Gjennomføringsgraden har vært god. Av 267 stipendiater, hadde 191, eller cirka 70 prosent, avlagt ph.d.-graden ved utgangen av 2020.

Forskerskolen har styrket samarbeid og bygd nettverk mellom fagmiljøene. En meget effektiv organisering og ledelse, et godt budsjett for å drive en bred vifte av nasjonalt og internasjonalt rettede aktiviteter, gode ordninger for å dekke utgifter til medvirkende – det være seg stipendiater, innbudte forelesere, veiledere og andre deltakere – har bidratt til skolens betydelige verdi. De involverte opplevde organiseringen og ledelsen som meget god, målrettet og effektiv.

NAFOLs verdi og merverdi skyldes alle de involvertes engasjement for forskeropplæring, en samling om felles overbevisning om og engasjement knyttet til at NAFOL er vesentlig for å styrke lærerutdanningsforskningen.

Med skole som mønsterpraksis

NAFOL er preget av skoletankegang og pedagogers syn på læring. Skoletankegangen har gjennomsyret forskeropplæringen, med kull og faste samlings- og kursopplegg som alle stipendiater var oppmeldte til. Kullorganisering som et bærende element ble vektlagt av både stipendiater og ledelsen. Kullordningen var et gode og et fellesskap for dem som fikk plass, men fellesskapet var ikke for alle. Nesten 30 prosent av dem som søkte, fikk avslag. Den trolig ikke-intenderte utviklingen i retning av en nasjonal forskerskole for noen utvalgte har sine problematiske sider. Burde ikke samme opplæringstilbud i prinsippet være tilgjengelig for alle som blir tatt opp til ph.d-løpet? Samtidig ser vi at et åpent tilbud vanskelig lar seg realisere sammen med en kullorganisering med 20–30 stipendiater på nasjonalt nivå.

NAFOL har hatt fokus på trygge faglige og sosiale rammer, og grundig undervisvurdering. Dette er faktorer som kan ha bidratt til en høy gjennomføringsgrad. NAFOLs plattform, med sitt utgangspunkt i pedagogikkfaget, har bestrebet seg på å forene teori, praksis og akademisk danning. Opplæringen har vært nært knyttet til fremdriften i avhandlingsskrivingen. Samlings- og kurstilbudet har vært innovativt.

NAFOL har vært stramt organisert med et fyldig kursopplegg basert på en fireårig stipendtid, noe som har gjort det vanskelig for stipendiater med tre års stipendtid å følge forskerskolens opplegg. De stipendiatene vi har snakket med reagerte også noe på det faste, skoleaktige opplegget, og ønsket mer valgfrihet.

Et systematisk arbeid for internasjonalisering har gitt et internasjonalt perspektiv og introduksjon til et bredt faglig utsyn. Evalueringen har funnet få spor av forpliktende samarbeid mellom norske og utenlandske forskerskoler, men utstrakt bruk av inviterte fagfolk fra inn- og utland til samlinger. De fleste internasjonale aktivitetene har vært av tidsbegrenset karakter. Gitt en stipendperiode på tre eller fire år med pliktarbeid, studiepoengkrav og stipendiater i voksen alder, ville det i praksis trolig vært vanskelig å gjennomføre krav om lengre utenlandsopphold. NAFOL har likevel utviklet en hensiktsmessig og gjennomførbar form for internasjonalisering. Forskerskolen har klart hatt en merverdi sammenlignet med tidligere tilbud.

NAFOL har satt søkelys på veiledningsoppdraget, og trolig styrket veiledningskompetansen i lærerutdanningsforskningen og overfor masterstudenter i lærerutdanningene. NAFOL har initiert systematisk opplæring og kunnskapsutveksling om veiledning. Det er et innovativt opplegg som burde inspirere fagfelt utenfor denne forskerskolen og lærerutdanningsforskning generelt.

Vi mener at arbeidet med å sikre veilederkompetanse bør fortsette og styrkes på institusjonsnivå og nasjonalt.

En lærdom fra NAFOL er at opplæringsopplegget har kritisk betydning. NAFOL har satt læringskultur i forskerutdanningen på kartet. Denne forskerskolen viser betydningen av et støtteapparat, en god læringskultur og forståelse for ph.d.-stipendiatenes strev. NAFOL, med pedagogisk læringstenkning som utgangspunkt, viser hvordan man innretter forskeropplæring med blick for stipendiatenes faktiske behov og omsetter dem til praksis. Det er et eksempel til etterfølgelse.

Annen bistand til kvalifisering

NAFOL har vært et organisert tilbud for andre grupper ved lærerutdanningene enn stipendiatene. Det har omfattet ansatte som vil kvalifisere seg til førstelektor samt de som ønsker kompetansebygging for veiledning. Førstelektortilbudet til NAFOL har vært viktig for å konkretisere kravene for å bli kvalifisert til førstelektor. NAFOL har også vært en viktig samarbeidsarena for institusjoner med ansatte i et kvalifiseringsløp. Et problem synes å være at forskriften for ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger ikke er presis og tydelig nok. Vi mener tilbudet for kvalifisering til førstelektor bør fortsette, men forskriftene bør forenkles ved at de gjøres mer forståelige og praktiserbare.

Opplæringstilbudet, hvordan fungerte det?

Brukerne var tilfredse med NAFOLs opplæringstilbud. Ni av ti stipendiater mente at de hadde hatt et svært godt, ganske godt eller godt utbytte av kursopplegget. Sju av ti svarte at NAFOLs samlinger, med kursopplegg og konferanser, i stor eller svært stor grad dekket behovene de hadde i doktorløpet, spesielt med avhandlingen. Fra deres side lå først og fremst faglig nytte bak ønsket om opptak, men tilbudet om fellesskap og (faglig)-sosiale behov spilte også inn for mange. Stipendiatene opplevde nettverksbygging og faglige diskusjoner som verdifulle.

Evalueringsoppdraget skulle rette spesiell oppmerksomhet mot kommunikasjon og formidling: hadde kandidatene blitt dyktiggjort på disse feltene? Rundt fire av ti svarte at det var utbytterikt å lære å presentere forskningsbidrag på norsk og engelsk. Samme andel svarte at de hadde utbytte av deltakelse på nasjonale eller internasjonale konferanser. Samtidig oppga mange at spørsmålet ikke var relevant, spesielt spørsmålet om opplæring i video-/nettpresentasjon. Gitt utbruddet av koronapandemien i 2020, som påvirket de siste kullene, trekker ikke evalueringen noe entydig konklusjon om hvor vellykket denne delen av kommunikasjons- og formidlingsopplæringen har vært.

Hvordan klarte NAFOL å kombinere faglig bredde og skarpstilt faglig fokus? Tilbudet ble på en og samme tid omtalt som «milevidt» og som for fokusert på lærerutdanning og sentrert om skole. Stipendiater uttrykte for eksempel et ønske om bedre balanse, herunder ønske om mer fra barnehage. Andre nevnte mer

mangfold og videre perspektiver enn kun på utdanningssektoren. De pekte på vitenskapsteori og metode. Selv merket vi oss at naturfagene langt på vei glimret med sitt fravær. En fasit for å balansere de mange tematiske og faglige behov må søkes og diskuteres kontinuerlig.

For ønsket om større faglig spesialisering og faglig spissede møteplasser, kan nettbaserte løsninger være en delløsning. Her kan stipendiater møtes i mindre og mer tematisk organiserte grupper.

Samlet sett har NAFOLs tilbud svart meget godt til stipendiatenes behov for læring, faglig veiledning og oppfølging. Forskerskolen har stimulert til samarbeid og kontakt med andre forskere og fagmiljøer. NAFOL har bidratt til å styrke en «lærerutdanningsidentitet», og deltakelsen i et nasjonalt og internasjonalt forskerfellesskap synes å ha beriket treningen av den akademiske muskelen – det vil si styrket egenutviklingen som forsker.

Avhandlingenes sjanger, metode og språk

Den største andelen av NAFOL-stipendiatene valgte en artikkelbasert ph.d.-avhandling, og føyde seg dermed inn i en nasjonal trend. NAFOLs kursopplegget kan dessuten ha favorisert artikkelsjangeren. Norsk (bokmål) holder stand som vitenskapsspråk ved at 60 prosent av arbeidene er skrevet på det samfunnsbærende språket i Norge. Videre dominerer kvalitative forskningsmetoder. Om dette var det tilfeldig, eller om NAFOL var bygd opp slik at stipendiater som ønsket å bruke kvantitative metoder ikke så NAFOL som aktuelt, eller at de alternativt var blant de avviste søkerne, har ikke denne evalueringen data eller dokumentasjon til å svare på.

Avhandlingens temaer og empiri

For kullene 1-6, som vi har statistikk om, fordelte prosjektene seg omtrent likt på NAFOLs to hovedtemaer: 1) fag- og yrkesdidaktikk og 2) læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse. Tematisk gjaldt de fleste prosjektene innenfor område 1) fagfeltet norsk – litteratur, lesing, skriving – fulgt av estetiske fag og IKT / digital læring. For område 2) falt flest prosjekter i samlekategori «annet» og i undertemaet ledelse, fulgt av pedagogikk, flerkultur/mangfold og vurdering. En fjerdedel av avhandlingene basert på empiri fra, og analyser av, grunnskolen, nesten en annen fjerdedel gjaldt barnehagesektoren, mens en tredje fjerdedel rettet seg mot lærerutdanningene. Naturfagene er ut til å være dårlig dekket, noe også midtveisevalueringen påpekte.

For kullene 7–10 har vi ikke mottatt tilsvarende statistikk. Det bør imidlertid gjøres en tilsvarende gjennomgang for disse avhandlingene med vekt på å undersøke tema, empiri og metodebruk. Hensikten med en slik analyse ville være å

kartlegge godt og dårlig dekkede, relevante temafelt, og videre vurdere måter for å sikre og styrke forskningskvalitet.

Fremover gjelder det å fostre talenter for å få fram gode prosjekter, helt fra søknadsskrivingen til prosjekt og ferdig ph.d.-avhandling. Potensielle stipendiater kan hjelpes med støtte og veiledning i en viktig prosjektutviklingsfase, nemlig før søknad om ph.d.-stipend sendes inn. Det synes å være et brudd mellom masterkandidat og ph.d.-stipend. På veien mistes det gode talenter.

Skjev kjønnsfordeling

Kjønnsbalansen har vært skjev med over 60 prosent kvinnelige stipendiater og en andel menn lavere enn 40 prosent. Gitt skjevheter i rekrutteringsgrunlaget har det vært vanskelig å rette opp denne ubalansen. Fremover bør det likevel tilstrebes å rette opp skjevheten.

Voksne stipendiater med erfaring

Stipendiatene var i gjennomsnittlig 41 år da de startet, og hadde i gjennomsnitt ni yrkesaktive år bak seg. Flertallet hadde erfaring med pedagogisk praksis, enten i skolen eller, antar vi, fra universitets- og høyskolesektoren. De har trolig bidratt, og vil i fremtiden bidra, til virkningsfulle koblingspunkter mellom forskning, profesjonsutdanning og -praksis. Stipendiatene i NAFOL passet dårlig inn i en forskningspolitisk modell der malen er at ph.d.-graden avlegges i ung alder og i begynnelsen av et yrkesløp uten betydelig yrkes- og profesjonserfaring. Forskningsrådet og Kunnskapsdepartementet må ta inn over seg faktiske variasjoner blant ph.d.-stipendiater i Norge. Er tiden kommet for Kunnskapsdepartementet og Forskningsrådet til å tenke gjennom om én norm og et sett måltall passer alle stipendiater og ph.d.-løp?

Praksisnær og praksisorientert

Stipendiatene ga uttrykk for at de hadde nytte av sine praksiserfaringer i forskerutdanningen. To av tre tenkte at de som forskere med praktisk erfaring tilførte utdanningsforskningen og lærerutdanningene kunnskap og forståelse. Det kunne være innsikt i sentrale, praksisnære problemstillinger og praksiskontekst.

Mange NAFOLs stipendiater har utført praksisorientert forskning som ligger nær lærerpraksis. Mange stipendiater understreket at koblingen mellom praksis og teori var verdifull for dem. I neste omgang kan det å ha praksiserfaring være viktig for både utviklingsarbeid og endring av praksis gjennom kritisk tenkning og undervisning, men også i utviklingen av fagfeltet. Forskerskolen har dermed bidratt til samspill mellom profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse. Koblingen mellom praksis og teori er verdifull.

NAFOL og lærerutdanning, sammenheng eller gap?

Selv om stipendiatene ga uttrykk for et gap i nivå mellom egen lærer- og forskerutdanning, ga de inntrykk av å ha arbeidet for å løfte sin empiri fra praksis inn i en bredere teoretisk sammenheng. Vi vil fremheve den sentrale rollen NAFOL synes å ha inntatt i «sosialisering inn i den akademiske verden». Stipendiatene har lært å beherske akademiske krav og samtidig bevart nærhet til profesjonspraksis. Kullorganiseringen la til rette for en slik sosialisering gjennom å skape faglig-sosial trygghet. Tradisjonelt la lærerutdanningen stor vekt på en erfaringsbasert kunnskap om profesjonsutøvelse, men har endret seg til å bli mer forskningsorientert og -basert.

Vi mener NAFOL har bidratt til en mer forskningsbasert lærerutdanning. NAFOL har aktivt bidratt til å bygge opp en større kunnskapsbase innenfor lærerutdanningsforskning, og dermed styrket lærerutdanningenes kompetanse og dens teoretiske fundament.

5.1.1 Tanker om organisering

Fra nettverksorganisert til nettverksbasert?

For å videreføre kompetansen fra NAFOL synes det å være behov for videre satsning. I løpet av NAFOLs virketid har flere av nettverksinstitusjonene styrket sine egne doktorprogrammer og gått fra 23 i tallet til 17. Det er behov for videreføring av samarbeid, integrasjon og koordinering. Utfordringen er kapasitetsbygging og nivåbygging nasjonalt for å sikre god forskeropplæring over hele landet.

Vi mener organisert forskerutdanning i form av forskerskoler, eller tilsvarende ordninger, bør opprettholdes. På bakgrunn av strukturendringen og mangeårige erfaringer med forskeropplæring i lærerutdanningene, anbefaler vi at nåværende nettverksskolemodell erstattes med organisert nettverksbygging i kombinasjon med institusjonelle/regionale/tematiske forskerskoler. En slik videreføring vil ta vare på tverrinstitusjonelt samarbeid, og gjøre det mulig å videreføre flere av NAFOLs nyskapende tiltak.

Et nasjonalt fagstrategisk organ

Det å holde feltet samlet kan ikke være noe som kun skjer frivillig i en eller annen nettverkssammenheng, det krever mye arbeid. Når så mange aktører skal møtes, trengs det administrasjon for samhandling på tvers. Tilbudet kan ikke alene holdes oppe av pionerer og frivillig innsats. Det er avgjørende med tilstrekkelig ressurser for å koordinere mellom institusjoner regionalt og/eller på nasjonalt nivå.

Vi er kjent med at det parallelt med dette evalueringsoppdraget har foregått sondering og konsolidering av et nettverk og fagstrategisk organ i regi av Universitets- og høyskolerådet. Leder for UHR-lærerutdanning (UHR-L) har i kraft sin funksjon blitt invitert til å være styremedlem i NAFOL. NAFOLs styre besluttet i januar 2020 at UHR skulle undersøke om det kunne opprettes et fagstrategisk organ i UHR-LU for ph.d.-utdanning. Høsten 2020 opprettet og konstituerte UHR-L et slikt organ. Daglig leder av NAFOL ble forespurt å være med som følger i to år. De økonomiske betingelsene er vi ikke kjent med.

Referanser

Intervjuer

Utdanningsforbundet
Universitets- og høyskolerådet,
Faggruppe «lærerutdanning 2025»
NAFOL, styre og råd
Kullkoordinatorer i NAFOL
Daglig leder

Deltakende observasjon

NAFOL, styremøte, 22.9.2020.

Dokumenter og litteratur

Aasen, Petter, Sandberg, Nina & Borgen, Jorunn S., (2007). *Utdanningsforskning: Fagdepartementenes sektorforskningsansvar. NIFU-rapport 2007:15.*

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016), *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*, Oslo (Fagbokforlaget).

Forskningsrådet (2014a), *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning og lærerutdanning (PraksisFOU)*, versjon publisert 13.08.2014.

Forskningsrådet (2014), *Program for praksisrettet utdanningsforskning – PRAKUT Statusrapport, 2010–2014*, (Norges forskningsråd), Oslo, <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254003355099.pdf>

Forskningsrådet (2015), *Nasjonal forskerskole for lærerutdanningene (NAFOL). En utvärdering etter halva tiden*, Forskningsrådet (Divisjon for samfunn og helse), Oslo.

Forskningsrådet (2017), *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren FINNUT, Programplan 2014–2023, revidert september 2017*, (Norges forskningsråd), Oslo, <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254032728265.pdf>

- Forskningsrådet (2018), Oversendelse av kontrakt, ref. nr. 196351/H20, 19.02.2020.
- Forskningsrådet (2019), Programrapport 2018, program for forskning og innovasjon i utdanningssektoren/FINNUT [sic], lastet ned 15.5.2020.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/programmer/programmer-arsrapport-2018/finnut-arsrapport-2018.pdf>, lastet ned 15.5.2020.
- Forskningsrådet (2020), *Indikatorrapporten*, digital versjon, lastet ned 28.1.2021,
<https://www.forskningsradet.no/indikatorrapporten/indikatorrapporten-dokument/menneskelige-ressurser/rekruttering-til-forskning/>
- Gunnes, Hebe; Elisabeth Hovdhaugen og Bjørn Magne Olsen (2017), *Utdanningsforskning i Norge 2015. Ressurser og resultater, NIFU Rapport 2017:4*.
- Gustavsson, Christina og Ingegerd Tallberg-Broman (2013), *Nasjonal forskerskole for lærerutdanningene (NAFOL). En utvärdering efter halva tiden*. Norges Forskningsråd, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2009a), *Stortingsmelding nr. 11, 2008–2009, Læreren. Rollen og utdanningen*.
- Kunnskapsdepartementet (2009b), Oppdragsbrev til Norges forskningsråd om utlysning av nasjonal forskerskole i lærerutdanningene, ref. 200901954-/HKO, 02.04.2009.
- Kunnskapsdepartementet (2014), *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*, (Kunnskapsdepartementet), Oslo,
https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf, lastet ned 11.05.2020.
- Kunnskapsdepartementet (2017a), *Lærerløftet - på lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet), Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2017b), Oppdragsbrev Norges forskningsråd, ref. 16/1384, 02.05.2017.
- Kunnskapsdepartementet (2018), Første møte i Nasjonalt forum for lærerutdanning og profesjonsutvikling (NFLP), nyhet, publisert 26.06.2018,
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forste-mote-i-nasjonalt-forum-for-larerutdanning-og-profesjonsutvikling-nflp/id2605997/> lest 11.05.2020.
- Kunnskapsdepartementet (2018), Vil ha råd for en enda bedre lærerutdanning, pressemelding, 05.11.2018 (nr. 195-18),
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-ha-rad-for-en-enda-bedre-larerutdanning/id2617959/>, lest 11.05.2020
- Meld. St. 7 (2014–2015), *Langtidsplan for forskning og utdanning 2015–2024*, Kunnskapsdepartementet, Oslo, 2015.

- Meld. St. 4 (2018–2019), Langtidsplan for forskning og utdanning 2019–2028, Kunnskapsdepartementet, Oslo 2019.
- NAFOL (2015), Egeevaluering. Nasjonal forskerskole for lærerutdanning – NAFOL, Trondheim 16.11.2015, Kari Smith (daglig leder) i samarbeid med Sigmund Ongstad (styremedlem) og Kim-Daniele Vattøy (forskningsassistent) (upublisert, 13 sider).
- NAFOL (2020), Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, hjemmeside, lest flere ganger, april–desember 2020, <https://nafol.net/>.
- (NAFOL, 2020a), NAFOL, sekretariat, foredragsholdere NAFOL 2010–2020, udatert, tilsendt NIFU 16.12.,2020.
- NATED (2020), National Graduate School in Educational Research, hjemmeside, <https://www.uv.uio.no/english/research/nated/#:~:text=The%20National%20Graduate%20School%20in,the%20period%20of%202008%2D2016>,
- Norges forskningsråd (2002a), *Evaluering av norsk forskerutdanning*, (Norges forskningsråd), Oslo.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1166550948709.pdf>.
- Norges forskningsråd (2002b), *Evaluering av norsk pedagogisk forskning*, Forskningsrådet, Oslo.
- Norges forskningsråd (2020), *Evaluering av NAFOL (Nasjonal forskerskole for lærerutdanning)*, Oppdragsbeskrivelse for evaluering av forskerskolen NAFOL, udatert, fire sider.
- NOKUT (2006), *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*, Oslo, september 2006.
- NOKUT (2020), *Transforming Norwegian Teacher Education. The Final Report of the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education, NOKUT Report 3/2020*.
- NOU 2008:3, *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning*. Utredning fra et offentlig utvalg oppnevnt av regjeringen 24. mai 2006; avgitt til Kunnskapsdepartementet 22. januar 2008.
- Piro, Fredrik N.; Siv Elisabeth Skjelbred; Dag W. Aksnes, Kjersti Nesje og Pål Børing (2018), *Evaluation of the National Research School Scheme, NIFU Report 2018:13*.
- RCN (Research Council of Norway) (2017) *Work programme 2014–2023, Revised 2017, September. Programme Research and Innovation in the Education Sector - FINNUT*, (The Research Council of Norway), Oslo.
- Rønbeck, Ann Elise og Sidsel Germeten (red.) (2014), *Å bli lærer. Danning og profesjonsutvikling*, (Akademika forlag), Oslo/Trondheim.
- Smith, Kari (2018), (red.) *Norsk og internasjonale lærerutdanningsforskning*, (Fagbokforlaget), Bergen.

- Smith, Kari (2020), (red.) *Validity and Value of Teacher Education Research*, (Fagbokforlaget), Bergen.
- SSB, Statistisk sentralbyrå, (2020), lest og henvist til i oktober 2020.
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>
<https://www.ssb.no/hugjen>
- Sunde, John Ivar (2017). "Alle burde hatt ein forskarskule". *Ein kvalitativ studie av tidlegare stipendiatar sine erfaringar med forskarskulen NAFOL*, Masteroppgave levert til Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen, haust 2017.
- Telhaug, Alfred & Aasen, Petter (1996), «Status for norsk pedagogisk forskning og pedagogikkfaget» i Haug, P. (red.) *Pedagogikk i ei reformtid*. Foredrag på den 4. nasjonale fagkonferansen i pedagogikk. (Høgskulen i Volda og Norges forskningsråd) Volda.
- Universitets- og høgskolerådet, strategiske enheter, uhr-lærerutdanning,
<https://www.uhr.no/strategiske-enheter/fagstrategiske-enheter/uhr-larerutdanning/>
- Vislie, Lise (2002), «Evaluering av norsk pedagogisk forskning 2002: bakgrunnsnotat», i Norges forskningsråd, Kultur og samfunn, Evaluering av norsk pedagogisk forskning. Bakgrunnsnotat, Oslo (Norges forskningsråd).
- Østern, Anna-Lena (2014) (red.) *NAFOL Årbok 2014. NAFOL Year Book 2014, En gang lærer – alltid lærer?* (Fagbokforlaget), Bergen.
- Østern, Anna-Lena (2018), Et stopp-punkt i en pågående kunnskapsproduksjon gjennom en review av 46 kunnskapsbidrag til norsk lærerutdanningsforskning fra Nasjonale forskerskole for utdanning, NAFOL, i Smith, Kari (red.) (2018), *Norsk og internasjonale lærerutdanningsforskning*, (Fagbokforlaget), Bergen.
- Østern, Anna-Lena og Kari Smith (2017), NAFOL – en forskerskole for norsk lærerutdanning. En studie av akademisk praksis i lys av praksisarkitekturer og komplementære forståelsesformer fra vitenskap og kunst, *Tidsskriftet FoU i praksis*, 11(1), 85–109.

Vedlegg 1

Kjønn

- (1) Kvinne
(3) Mann

**Antall yrkesaktive år etter endt siste utdanning før opptak til ph.d.-program
(inkludér eventuelle omsorgspermisjoner)**

Antall år med pedagogisk praksis

- Barnehage _____
Barnetrinn _____
Ungdomstrinn _____
Videregående skole _____
Annet _____

Hvorfor søkte du opptak til NAFOL?

Kryss av ett eller flere svaralternativer

- (1) Faglig behov
(2) Sosialt behov
(3) Ble oppfordret av veileder
(4) Krav for å få ph.d.-plass
(5) Annet _____
(6) Ønsker ikke å svare

Hvilket utbytte hadde du av kursopplegget for doktorutdanningen og for arbeidet med avhandlingen?

- (1) Svært godt
- (2) Ganske godt
- (3) Godt
- (4) Ikke særlig bra
- (5) Ikke bra
- (6) Ønsker ikke å svare

Utbytte av opplæringen i kommunikasjon og formidling

Hvilket utbytte hadde du av å lære:

	Svært godt	Ganske godt	Godt	Ikke særlig bra	Ikke bra	Ikke relevant / ønsker ikke å svare
Paperpresentasjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Posterpresentasjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Video-/nettpresentasjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Å lære å presentere på norsk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Å lære å presentere på engelsk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Hvilket utbytte hadde du av nasjonale konferanser?

- (1) Svært godt
- (2) Ganske godt
- (3) Godt
- (4) Ikke særlig bra
- (5) Ikke bra
- (6) Ikke relevant / ønsker ikke å svare

Hvilket utbytte hadde du av deltakelse på internasjonale konferanser?

- (1) Svært godt
- (2) Ganske godt
- (3) Godt
- (4) Ikke særlig bra
- (5) Ikke bra
- (6) Ikke relevant / ønsker ikke å svare

I hvilken grad har NAFOLs kursopplegg og konferanser dekket dine behov i arbeidet med avhandlingen?

- (1) I svært stor grad
- (2) I stor grad
- (3) Verken/eller
- (4) I liten grad
- (5) I svært liten grad
- (6) Ikke relevant / ønsker ikke å svare

Stimulerte forskerskolen til samarbeid og kontakt med andre forskere og fagmiljøer?

- (1) I stor grad
- (2) I noen grad
- (4) Ikke i det hele tatt
- (5) Ønsker ikke å svare
- (3) Vet ikke

Hva kunne vært gjort annerledes/bedre?

Bidro forskerskolen til internasjonalt samarbeid?

- (1) I stor grad
- (2) I noen grad
- (4) Ikke i det hele tatt
- (5) Ønsker ikke å svare
- (3) Vet ikke

Hva kunne vært gjort annerledes/bedre?

I hvilken grad opplever du at forskerutdanningen bygger på lærerutdanningen din?

- (1) I stor grad
- (2) I noen grad
- (4) Ikke i det hele tatt
- (5) Ønsker ikke å svare
- (3) Vet ikke

På hvilken måte bygger forskerutdanningen (ikke) på lærerutdanningen din?

Kunne du dra nytte av erfaringer fra (førskole) lærerpraksis i forskerutdanningen?

- (1) I stor grad
- (2) I noen grad
- (4) Ikke i det hele tatt
- (5) Ønsker ikke å svare
- (3) Vet ikke

På hvilken måte kunne du (ikke) dra nytte av erfaringer fra (førskole) lærerpraksis i forskerutdanningen?

I hvilken grad tenker du at som forsker med praktisk erfaring kan du tilføre utdanningsforskning og lærerutdanningene kunnskap og forståelse?

- (1) I stor grad
- (2) I noen grad
- (4) Ikke i det hele tatt
- (5) Ønsker ikke å svare
- (3) Vet ikke

På hvilken måte kan du (ikke) som forsker med praktisk erfaring tilføre utdanningsforskning og lærerutdanningene kunnskap og forståelse?

Hva kunne vært gjort annerledes/bedre?

Andre kommentarer til spørsmålene eller til spørreskjemaet

Vedlegg 2

Vera Schwach, NIFU, 08.06.2020, rev. 27.09.2020 / korrektur 01.02.2021

Intervjuguide for NAFOLs styre, råd, initiativtakere og interessenter m.fl.

Nr.	Spørsmål
1	Biografiske opplysninger: navn, stilling og engasjement / interesse / forhold til NAFOL
2	Hvordan har NAFOL etter ditt syn bidratt til: a) for forskerutdanningen ved partnerinstitusjonene? b) for veiledningsarbeid og veiledningskompetanse c) for førstelektorutdanningen d) når det gjelder internasjonal kontakt og samarbeid f.eks. - kunnskapsutvikling - forskerutdanning - generelt forskningssamarbeid (også utenfor NAFOL)
3	NAFOL er organisert som et nettverk av partnerinstitusjoner Har forskerskolen stimulert til samarbeid og/eller arbeidsdeling mellom læringsmiljøene nasjonalt? a) hvordan b) hvordan ikke? Hva kunne vært gjort annerledes? c) Hva var relasjonen/ kontakten til NATED? d) andre forskerskoler?
4	Hva tenker du om rekrutteringen av stipendiater til NAFOL med hensyn til: a) volum, antall deltakere på hvert kull b) gjennomføring og frafall c) faglig kontakt, nettverksbygging og samarbeid deltakerne imellom d) forskeropplæring (omfang, kurs vs. avhandlingsarbeid) e) faglig nivå og nyskapende forskning
5	Hvordan har NAFOL lykket med å fremme sine to hovedområder: a) fag- og yrkesdidaktikk b) lærernes samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse.
6	Hvilken betydning har NAFOL hatt for å styrke forskningsbaserte lærerutdanninger? gjennom det kompetanseoppbygging ved a) for å styrke forbindelsen mellom utdanning, forskning og praksis: (samspillet mellom profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse)? b) Har forskerskolen og avhandlingsprosjektene vært relevante for lærerutdanninger? På hvilke måter?
7	Har NAFOLs organisering, styring og daglige ledelse, organisering og budsjett tjent formålet? a) Hvordan? b) Hvordan ikke?
8	Hvordan er midtveisevalueringen blitt fulgt opp? Hvis aktuelt: spørre om synspunktet på følgende utsagn: «NAFOLs råd bör initiera en öppen och bred diskussion kring hur partnerinstitusjonerna på olika sätt kan spela en mer aktiv roll i verksamheten. (Ev. spørre om synspunktet på dette utsagnet:) «Det nationella perspektivet framhålls som avgörande för att främja identiteten som lärarutbildare och forskare inom det utbildningsvetenskapliga området»).
9	Hvilken merverdi har forskerskolen hatt a) om en sammenligner med de tilbudene for forskerutdanning-/opplæring og veiledning som fantes før 2009? b) andre måter å organisere forskeropplæring /doktorløpet på?
10	Hvilke erfaringer vil du/dere ta med dere videre når NAFOL i sin nåværende form avsluttes i 2022 (slutten er blitt forlenget på grunn av kovidutbruddet)?
11	Hvordan bygge forskning for lærerutdanningene i årene etter 2022? a) Hvilken videreføring av den virksomheten NAFOL har stått for, ser du for deg? b) Hva er ideelt? Hva er realistisk?
12	Andre sentrale saker du/dere vil ta opp?

Vedlegg 3

Vera Schwach, NIFU, 03.06.2020, rev. 01.09.2020 / korrektur 01.02.2021

Intervjuguide for kullkoordinatorer og sekretariat ved NAFOL

Nr.	Spørsmål
1	Biografiske opplysninger: navn, stilling, engasjement / interesse / forhold til NAFOL
2	Hva tenker du om rekrutteringen av stipendiater til NAFOL når det gjelder: a) volum (antall deltakere på hvert kull) b) gjennomføring og frafall c) faglige tilbud d) kontakt og faglig samarbeid studentene imellom
3	Hvordan har NAFOL etter ditt syn bidratt til a) forskerutdanning ved de enkelte partnerinstitusjonene b) Hva har NAFOL betydd for kompetanseoppbygging ved partnerinstitusjonene? c) samspillet mellom profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse nasjonalt d) for veiledningsarbeidet og veiledningskompetansen e) kursene i doktorutdanningen f) førstelektorutdanningen g) internasjonal kontakt og samarbeid- - om doktorutdanning og forskningssamarbeid generelt
4	Hvilken betydning har NAFOL hatt for å styrke en forskningsbasert lærerutdanning? a) for å styrke forbindelsen mellom utdanning, forskning og praksis; b) (samspillet mellom profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse)? c) Har forskerskolen og prosjektene vært relevante for lærerutdanning? d) Hva ønsket Utd. forbundet / KD, Forskningsrådet / e) Hva tenker UHR, med forskerskolen?
5	Hvordan har Forskerskolen lyktes å fremme sine to utpekte hovedområder: a) fag- og yrkesdidaktikk b) lærernes samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse.
6	Har strukturen med forskerskole, styringsstruktur og dagligledelse, organisering og budsjettet tjent formålet? a) Hva kunne vært annerledes? b) Hvilken organisering ville du foreslå etter 2021?
7	Hvordan fulgte dere opp midtveisevalueringen? Vi tenker spesielt på punktet om: For de intervjuene der det er aktuelt: spørre om synspunktet: «NAFOLs råd bør initiere en åpen og bred diskusjon kring hur partnerinstitusjonerna på olika sätt kan spela en mer aktiv roll i verksamheten. og synspunktet: «Det nationella perspektivet framhålls som avgörande för att främja identiteten som lärarutbildare och forskare inom det utbildningsvetenskapliga området».
8	Hvilken merverdi har forskerskolen hatt om en sammenligner med de tilbudene som fantes tidligere?
9	Hvilke erfaringer vil du/dere i sekretariatet ønske at ble tatt videre
10	Er det temaer eller spørsmålet dere gjerne vil ta opp?

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Institusjoner som deltar i Nasjonal forskerskole for lærerutdanning.....	23
Tabell 1.2 Institusjoner med førstelektorprogram	26
Tabell 3.1 Stipendiater og institusjonell tilhørighet.....	46
Tabell 3.2 Tall fra NAFOL pr 1. januar 2020.	47

Figuroversikt

Figur 1.1 NAFOLs programtriangel.....	20
Figur 3.1 Antall søkere og antall stipendiater med opptak, kull 1-10 (2010-2019).....	41
Figur 3.2 Begrunnelse for å søke opptar til NAFOL. N=183.....	42
Figur 3.3 Kjønnfordeling for alle kull.....	43
Figur 3.4 Stipendiatenes gjennomsnittsalder og median. N=255. Fra NAFOLs statistikk.....	44
Figur 3.5 Alderssammensetning blant NAFOLs stipendiater. N=255. Fra NAFOLs statistikk.....	44
Figur 3.6 Antall år med pedagogisk praksis.....	45
Figur 3.7 Utbytte av kursopplegget for doktorutdanningen og arbeidet med avhandlingen. N=169.....	48
Figur 3.8 I hvilken grad kurs og konferanser dekket behov. N=165.....	49
Figur 3.9 Utbytte av opplæringen i kommunikasjon og formidling. N=165.....	50
Figur 3.10 Utbytte av deltakelse på konferanser. N=165.....	51
Figur 3.11 Stimulerte forskerskolen til samarbeid og kontakt med andre forskere og fagmiljøer? N=165.....	52
Figur 3.12 Forskerskolens bidrag til internasjonalt samarbeid. N=164.....	52
Figur 4.1 Opplevelse av at forskerutdanningen bygger på lærerutdanningen. N=163.....	65
Figur 4.2 I hvilken grad tenker du at som forsker med praktisk erfaring kan du tilføre utdanningsforskning og lærerutdanningene kunnskap og forståelse? N=156.....	68
Figur 4.3 I hvilken grad tenker du at som forsker med praktisk erfaring kan du tilføre utdanningsforskning og lærerutdanningene kunnskap og forståelse? N=156.....	70
Figur 4.4 Plass i utdanningssystemet. Kull 1-6. Prosent. N=144.....	72
Figur 4.5 Prosjektene fordeling på NAFOLs to tematiske hovedområder. Kull 1-6. Prosent. N=142.....	73

Figur 4.6 Prosjekter innenfor «Fag- og yrkesdidaktikk» fordelt på fagfelt. Kull 1-6. Prosent. N=75.....	74
Figur 4.7 Prosjekter innenfor «Læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutøvelse» fordelt på undertema. Kull 1- 6. Prosent. N=67.....	75
Figur 4.8 Type avhandling. Kull 1-6. Prosent. N=142.....	76
Figur 4.9 Avhandlingens språk. Prosent av alle avhandlinger tilgjengelige på nett.....	76
Figur 4.10 Avhandlingens metode. Kull 1-6. Prosent. N=142.....	77

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no