OSLOMET

Universitetet i Sørøst-Norge
USN Handelshøyskolen

«En fot i begge leire hadde vært ypperlig».

En studie av offentlig ph.d. i utdanningsfeltet.

Sølvi Mausethagen, Tine S. Prøitz, Silje B. Fekjær,
Christine R. Stenersen og Tiril S. Finnanger

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



«En fot i begge leire hadde vært ypperlig»

En studie av offentlig ph.d. i utdanningsfeltet

Sølvi Mausethagen*, Tine S. Prøitz**, Silje B. Fekjær*,

Christine R. Stenersen** & Tiril S. Finnanger**

* Senter for profesjonsstudier, OsloMet

** Handelshøyskolen, USN

Forord

I denne rapporten presenteres resultater fra en studie av offentlig ph.d. i utdanningsfeltet. Studien har blitt gjennomført i samarbeid mellom Senter for profesjonsstudier ved OsloMet og Handelshøyskolen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Studien har blitt utført på oppdrag fra Utdanningsforbundet. Forhåpentligvis vil den også være relevant for andre aktører som er involvert i offentlig ph.d.-ordningen, som Forskningsrådet, Kunnskapsdepartementet, UH-sektoren, arbeidsgivere, veiledere og ikke minst nåværende og potensielle kandidater i ordningen. Arbeidet med studien startet opp i juni 2020 og ble ferdigstilt i januar 2021. Sølvi Mausethagen har vært prosjektleder, og prosjektgruppen har bestått av Tine S. Prøitz, Silje B. Fekjær, Christine R. Stenersen og Tiril S. Finnanger. Alle forfatterne har bidratt i alle faser av studien, som datainnsamling, analyse og skriving av rapporten. Vi vil rette en særlig takk til alle som har bidratt som informanter i studien. Videre vil vi takke Lisbet Straume i Forskningsrådet for nyttig informasjon og hjelp underveis, og Hilde W. Afdal for innspill og kommentarer til rapporten.

Oslo, januar 2021

Beate Elvebakk

Senterleder

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å kartlegge offentlig sektor ph.d.-ordningen innenfor utdanningsfeltet, som omfatter kommuner/fylkeskommuner, skoler og barnehager. Ordningen har eksistert siden 2014, er finansiert av Kunnskapsdepartementet og forvaltet av Forskningsrådet. Formålet er tredelt: å øke forskerkompetansen i offentlig sektor, å utvikle relevant forskning, samt å bidra til samarbeid mellom praksisfeltet og akademia. Studien bygger på gruppeintervjuer med 24 offentlig ph.d.-kandidater, 13 representanter for arbeidsgiverne og 7 veiledere. I tillegg har vi analysert 19 innleverte prosjektskisser, og foretatt et ekspertintervju for å muliggjøre noen sammenlignende perspektiver med Sverige.

Kandidatene forteller at de i all hovedsak er fornøyde med ordningen. Et ønske om faglig fordypning og praksisnærhet oppgis å være hovedmotivasjonen for å søke seg til ordningen. Kandidatene forteller at de ønsker å utforske og helst løse kjente utfordringer fra praksis. For de fleste er ikke doktorgraden i seg selv målet, men deltakelsen i ordningen er heller et middel for å oppnå en lengre periode med faglig fordypning. Overgangen fra å være en etablert «ekspert» i rollen som lærer, rådgiver eller rektor, til å bli en novise innenfor forskningsverdenen nevnes av flere som utfordrende. Flere av kandidatene ser ut til å ha relativt svak tilhørighet og tilgang til det akademiske miljøet. Det gjelder for det første praktiske og administrative utfordringer: Mange rapporterer om problemer med tilgang til kontorplass, e-post og bibliotek, og dette er en frustrasjon som også uttrykkes hos veiledere og arbeidsgivere. En annen utfordring er at en del av kandidatene synes å være svakt integrert i det akademiske miljøet og logikk, for eksempel gjennom svak tilhørighet til forskergrupper, utfordringer med teori i eget arbeid og problemer med internasjonal publisering. Vi finner imidlertid også historier om kandidater som opplever at de er godt integrerte i fagmiljøet, og som har lykkes med å forene de akademiske kravene og praksisnærheten. Hvor godt kandidatene er integrert administrativt og faglig ser ut til å variere mellom ph.d.-programmene.

Veilederne omtaler kandidatenes praksisbakgrunn som en ressurs og i noen tilfeller som et problem. Kandidatene kan ha vanskeligheter med å tilpasse seg akademias krav. Samtidig er dette også noe kandidater overvinner underveis. Veilederne viser til at kandidater med bakgrunn fra praksisfeltet er vanlig også innenfor det ordinære ph.d.-løpet i utdanningsforskning. Veilederne bekrefter kandidatenes fortellinger om at de er ettertraktede formidlere, og at innsatsen de gjør på dette feltet er viktig. Vi finner relativt få historier om kandidater som blir presset til å utføre pliktarbeid utover det avtalte omfanget. Unntaket er kandidater som har vanlige lærerstillinger som pliktarbeid, hvor flere rapporterer at undervisning i skolen tar uforholdsmessig mye tid fra avhandlingsarbeidet. Det synes å være en generell enighet blant kandidatene om at undervisning i skolen som pliktarbeid er mer krevende enn undervisning i høyere utdanning.

Arbeidsgiverne fremstår også som positive til ordningen, og oppgir å ha glede og nytte av kandidatene. Flere ser ut til å være tydelig stolte over arbeidsplassens ph.d.-kandidat, som de ser som en viktig satsning på kunnskapsheving og utvikling. En utfordring er at det er mange og dels uklare roller knyttet til ordningen: administrativt ansvarlig, prosjektleder og mentor kommer i tillegg til veilederne. Spesielt mentorrollen ser ut til å være uklart definert og praktisert med varierende utbytte. I likhet med kandidatene og veilederne har arbeidsgiverne uklare forestillinger om hvilke stillinger kandidatene skal fylle etter fullført ph.d. Alle parter ønsker stillinger som kombinerer praksisnærheten med forskning og formidling, men hvordan dette skal løses har de ennå ikke funnet ut av.

Vår vurdering etter gjennomlesningen av ph.d.-prosjektskissene er at prosjektene på dette stadiet er av gjennomgående høy faglig kvalitet, med blant annet klare forskningsspørsmål og godt fundament i tidligere forskning. Noen av skissene har imidlertid svakt teoretisk grunnlag, og forskningsetiske refleksjoner, spesielt rundt rollen som forsker i det som ofte er egen virksomhet, er noe overraskende lite utviklet. Prosjektene viser god relevans for utdanningsfeltet og for kunnskapsbasert videreutvikling av praksis. Metodisk er prosjektene varierte, men med en klar overvekt av kvalitative metoder.

Vår hovedkonklusjon om at alle parter overveiende ser ut til å være fornøyde med ordningen, gir grunn til å anta at ordningen til nå ser ut til å fungere etter intensjonene. Dette er interessant fordi det delvis står i kontrast til de andre skandinaviske landene og også andre land med liknende ordninger, hvor kandidater rapporterer om større utfordringer, særlig når det gjelder å krysse det de opplever som et gap mellom praksisfeltet og akademia. Vår undersøkelse viser imidlertid at også ordningen i Norge har forbedringspunkter. Spesielt gjelder dette praktisk og faglig integrering av kandidatene på universitetene og høyskolene. Det er kandidatene som i størst grad er innrullert i det faglige fellesskapene på UH-institusjonene som synes å være best rustet til å gjennomføre prosjektet og få til grensekryssing mellom institusjoner med sine delvis forskjellige kunnskapsgrunnlag, språk og forventninger.

En gjennomgang av søknadsprosessen og innvilgning av prosjekter bør også foretas, da den nåværende først til mølla-modellen kan slå ut urettferdig og ikke nødvendigvis sikrer faglig kvalitet. Et annet konkret forslag er at ordningen i enda større grad innrettes mot lærere, for kunnskapsutvikling i skolen og i kommunesektoren. Samtidig ser det ut til å være behov for denne ordningen i flere stillingskategorier i utdanningsfeltet. Tiltak som kan fremme en sterkere teoretisk fundamentering av prosjektene, forskningsetiske refleksjoner og internasjonalisering ser ut til å være et behov. Et spørsmål i denne sammenheng er også om det å bygge broer fra praksis til akademia i tilstrekkelig grad ivaretas: Historiene om brobygging handler i studien i hovedsak om at kandidatene løfter perspektiver og kunnskap fra forskningen inn i praksisfeltet, ikke omvendt. Dette gir grunnlag for å spørre om det er tilstrekkelig med arenaer for kommunikasjon mellom UH-institusjonene og arbeidsgiver.

Denne kartleggingen er foretatt i det som fortsatt må kunne beskrives som en oppstartsfase av ordningen. Det innebærer at vi i mindre grad kan konkludere med hensyn til gjennomføring, kunnskapsproduksjon og institusjonalisering, men kan si en god del om erfaringer så langt og noen sentrale utviklingstrekk. Kandidatenes fortellinger om at de er lite drevet mot selve graden, og en del av historiene om utfordringer med å tilpasse prosjektene til akademias krav gjør at det kan stilles spørsmål til ordningen. Samtidig ligger det en kvalitetssikring og et kvalitetsstempel i å beholde en felles grad for alle som tar doktorgrad. Det kan også synes som at det ligger til rette for dette i den norske konteksten, for eksempel med hensyn til at det er en lengre tradisjon for at praktikere går inn i en doktorgrad i utdanningsfeltet, og at mange av programmene ligger på lærerutdanningsinstitusjoner. Mye tyder på at ordningen med felles ph.d.-grad uansett hvilket løp man velger fungerer relativt bra i Norge: Flere forteller historier om å lykkes med å forene praksisbakgrunnen med integrering i akademia, kvaliteten på prosjektskissene er god og erfaringene med ordningen er i overveiende grad positive. Samtidig gir studien grunnlag for å stille spørsmål om det er behov for andre muligheter for individuell fordypning og kompetanseheving for lærere til nytte for kollegiet og for skolen.

Summary

The purpose of this study was to map the public sector Ph.D.-scheme within the educational field, which includes counties/municipalities, schools and kindergartens. The scheme has existed since 2014 and is funded by the Ministry of Education and Research and managed by the Research Council Norway. The purpose of the scheme is threefold: to increase research competence in the public sector, to develop relevant research and to contribute to collaboration between the field of practice and academia. The study is based on group interviews with 24 public Ph.D. candidates, 13 employer representatives and 7 supervisors. In addition, we analysed 19 submitted project descriptions and conducted an expert interview to enable some comparative perspectives from Sweden.

The candidates are mainly satisfied with the scheme and express a desire for professional specialisation and closeness to practice as the main motivation for applying. The candidates explain that they want to explore and preferably solve challenges that they have experienced in practice. For most candidates, the doctoral degree is not in itself the goal, but participation in the scheme is rather a means of achieving a longer period of professional specialisation. The transition from being an established "expert" in the role of teacher, adviser or principal to becoming a novice within the research world is mentioned by many as challenging. Several candidates seem to have a relatively weak affiliation and access to the academic environment. This applies firstly to practical and administrative challenges: Many candidates report problems with access to office space, e-mail and libraries, and this frustration is also expressed by supervisors and employers. Another challenge is that some candidates appear to be weakly integrated into the academic environment and logic, for example through weak affiliation with research groups, challenges with theory in their own work and problems with international publishing. However, we also find accounts of candidates who feel that they are well integrated into the academic environment and who have succeeded in reconciling academic requirements and the proximity of practice. How well candidates are integrated administratively and academically seems to vary between the Ph.D. programmes. The supervisors refer to the candidates' practical background as a resource and in some cases as a problem. Candidates may have difficulty adapting to academic requirements. At the same time, this is also something candidates overcome along the way. The supervisors point out that candidates with a background in the field of practice are familiar also with the ordinary Ph.D. programmes in educational research. The supervisors confirm the candidates' stories that they are popular communicators and that the efforts they make in this field are important. We find relatively few stories of candidates who are pressured to perform compulsory work beyond the agreed scope. The exception is candidates who have regular teaching positions as compulsory work, and several report that teaching in school takes a disproportionate amount of time from their dissertation work. The candidates seem to generally agree that teaching in schools as compulsory work is more demanding than teaching in higher education.

The employers also appear positive about the scheme and describe deriving enjoyment and benefit from the candidates' research. Many seem clearly proud of their workplace's Ph.D. candidate, seeing the candidate as an important investment in knowledge development. However, the many and partly unclear roles associated with the scheme, such as the responsible administrator, the project manager and the mentor, in addition to the supervisors, are one challenge. The mentor role in particular seems to be vaguely defined and practised, with varying benefits attached to it. Like the candidates and the supervisors, the employers have unclear ideas about which positions candidates should fill after completing their Ph.D. All the parties want

positions that combine proximity to practice with research and dissemination, but they have not yet figured out how to resolve this. Our assessment after reading the project proposals is that the projects at this stage are of generally high quality, with, among other things, clear research questions and a good foundation in previous research. However, some proposals have a weak theoretical basis, and research ethics reflections, especially on the researcher's role, are somewhat surprisingly underdeveloped. The projects show good relevance for the field of education and for further development of practice. Methodologically, the projects are varied but qualitative methods clearly predominate.

Our main conclusion is that all the actors appear to be predominantly satisfied with the scheme, and thus it is reasonable to assume that the scheme so far appears to be working as intended. This is interesting because it partly contrasts with studies from the other Scandinavian countries with resembling schemes, where candidates report greater challenges, especially when it comes to crossing what they experience as a gap between the field of practice and academia. However, our study shows that the scheme in Norway also has improvement points, especially in regard to the practical and professional integration of the candidates at the universities and colleges. The candidates who are the most engaged in the academic communities at the higher education institutions seem to be best equipped to carry out their projects and function as border crossers between institutions with their partly different knowledge bases, languages and expectations.

The application process and approval of applicants based on a first-come, first-served model can be unfair and does not necessarily ensure professional quality, this observation also give ground for a review of the application process. Another recommendation based on the study is that the scheme to a greater extent should be promoted towards teachers, given their potential to work as productive boundary crossers for knowledge development in schools. At the same time, it would be beneficial to have this scheme in several job categories related to the education system. Measures that can promote stronger theoretical foundations, research ethics reflections and internationalization seem to be needed. A question in this context is also whether building bridges from practice to academia is adequately addressed: The accounts of bridge-building in this study are mainly about how candidates elevate perspectives and knowledge from research into the field of practice and not the other way around. This provides a basis for asking whether there are sufficient arenas for communication between higher education institutions and employers.

This study has been carried out in what must be described as a start-up phase of the scheme. This means that we can only to a limited extent make conclusions regarding implementation, knowledge production and institutionalization. This study, however, provides a solid ground to report on the experiences of the involved candidates, their employers and supervisors so far and some key development aspects. The candidates' report that they are not very driven towards the degree itself and some of the narratives about challenges in adapting their projects to academic standards and requirements should be further discussed. At the same time, maintaining a common degree for all who take a doctorate provides a quality assurance and a quality stamp. This positive assessment may also seem conducive to the Norwegian context, for example regarding the longer tradition for practitioners to enter a doctorate in the field of education and that many of the ph.d-programmes are situated in teacher education institutions. The accounts of those who succeed in combining a practice background with integration in academia indicate that the scheme is working in accordance with its intentions. At the same time, the study provides a basis for asking questions about whether supplementary opportunities for individual specialization and competence development for teachers are needed.

Innhold

Forord 2
Sammendrag 3
Summary 5
Innhold 7
Kapittel 1: Innledning 9
Tidligere forskning 10
Analytiske perspektiver 12
Metode og utvalg 13
Rapportens oppbygning 15
Kapittel 2: Offentlig ph.d.-ordningen 16
Doktorgradsutdanning i Norge 16
Offentlig ph.d. 17
Stipendiater, kandidater, studenter? 18
Old school og *new school* doktorgrader 19
Gjennomføringstid 19
Erfaringer med liknende ordninger i Sverige 21
Hva kjennetegner de offentlig ph.d.-prosjektene i Norge? 25
Oppsummering 28
Kapittel 3: Kandidatperspektivet 30
Oversikt over kandidatene 30
Motivasjon 31
Arbeidsforhold ved universitet og høyskole 33
Bruk av kompetanse og kompetanseutvikling 36
Støttestrukturer 40
Oppsummering 45
Kapittel 4: Arbeidsgiverperspektivet 47
Motivasjon 47
Arbeidsgivers oppfølging 48
Arbeidsgiveransvar 50
Relasjon til UH-sektoren 51
Formidling til praksisfeltet 53
Erfaringer og videre arbeid 54
Oppsummering 55
Kapittel 5: Veilederperspektivet 56
Startfasen 56
Administrative utfordringer 56
Overgangen fra praksisfeltet til akademia 57
Pliktarbeid 58
Bruk av kompetanse etter avlagt doktorgrad 58
Videreutvikling av ordningen 59

Oppsummering 60
Kapittel 6: Diskusjon 61
Fornøyde kandidater 61
Mellom to logikker 62
Veiledning 62
«Laget rundt kandidaten» 64
Administrative utfordringer 64
Opptak og utvelgelse 65
Pliktarbeid 66
Arbeidsgiver – UH 67
Grensekryssere 68
Livet etter ph.d. 69
Flere lærerkandidater? 70
Oppsummering 70
Kapittel 7: Avslutning og anbefalinger 73
Referanser 75
Vedlegg 1 80
Vedlegg 2 82
Vedlegg 3 84

Kapittel 1: Innledning

Formålet med denne studien er å få økt kunnskap om kandidaters, arbeidsgivere og veilederes erfaringer med offentlig ph.d.-ordningen[1] i utdanningsfeltet så langt, og på bakgrunn av denne kunnskapen gjøre noen betraktninger rundt videreutvikling av ordningen i feltet. I et bredere perspektiv bidrar studien med innsikt i kompetansebygging i utdanningsfeltet, partnerskap mellom universiteter og høyskoler (UH), barnehager, skoler og kommuner og fylkeskommuner, og til en tematisering av utvikling og bruk av (ny), relevant forskning i utdanningsfeltet. Ordningen startet opp i 2014, er finansiert av Kunnskapsdepartementet og blir forvaltet av Forskningsrådet. Det er imidlertid i de seneste årene at antallet kandidater har økt merkbart. Det var medio 2020 totalt 28 kandidater[2] som ble definert å ha prosjekter innenfor utdanningsfeltet, og som viser spekteret av målgrupper innenfor ordningen: barnehagelærer (1), lærere i grunnskolen (4), lærere i videregående skole (7), skoleledere (4), rådgivere på skole- og barnehagefeltet i kommuner og fylkeskommuner (7), voksenopplæring (1) og kandidater som kan defineres å ha andre typer stillinger (4).

Offentlig ph.d.-ordningen vektlegger den enkelte kandidats bidrag til å utvikle kompetansen i skolefeltet, bygge partnerskap og styrke praksisrelevant forskning på høyere utdanningsinstitusjoner. Disse tre kjennetegnene har klare fellestrekk med tradisjonell kunnskapsanvendelse i utdanningsfeltet. De som jobber i og med skole og barnehage vil typisk basere seg på et bredt sett med ulike typer spesialisert og avansert kunnskap (Grimen, 2008; Winch et al., 2015; Gilje, 2017), noe som helt konkret betyr et tett samspill mellom spesialisert kunnskap, praktiske ferdigheter, verdier og holdninger. Når det gjelder lærere og ledere i skole og barnehage har det vitenskapelige grunnlaget for profesjonsutøvelsen lenge blitt diskutert, og har blitt særlig kritisert for å være for erfaringsbasert og situert (Klette & Carlsten, 2012). Samtidig har vi sett en rekke initiativer både fra politikere og profesjonen selv for å styrke kunnskapsbasen til lærere, skoleledere og rådgivere/ledere i kommunesektoren de senere årene, både gjennom lærerutdanningen og etter- og videreutdanning, og ved å sette fokus på å bygge profesjonsfellesskap i skolen. I dette inngår også initiering av nasjonale og lokale utviklingsprosjekter og større forskningsprogrammer med fokus på arbeidet i skole og i lærerutdanning, så vel som ulike modeller for partnerskap. Utlysningen av offentlig ph.d.-stipender til lærere og ledere i skoler, kommuner og fylkeskommuner blir dermed også et eksempel på slike initiativ.

For læreryrket gjelder samtidig ofte noen særegne kjennetegn ved hvordan kunnskapsbasen har blitt utviklet og kvalitetssikret. I tillegg til at profesjonen har lagt stor vekt på betydningen av erfaringsbasert kunnskap i et samspill med faglig-pedagogisk kunnskap (Lortie, 1975), har kunnskapsutvikling i stor grad blitt ansett som et personlig ansvar, hvor lærerne har hatt relativt stort handlingsrom til å vurdere hvilken kunnskap som skal ligge til grunn for klasseromsarbeidet (Little, 1990; Hopmann, 2015). I tillegg har deling av kunnskap primært skjedd gjennom uformell erfaringsutveksling med kollegaer, mens det i mindre grad har eksistert et kollektivt repertoar av profesjonsspesifikke kunnskapsressurser (Afdal & Nerland, 2014). Denne type utfordringer knyttet til det som kan beskrives som 'kunnskapsarbeidet' i skolen (Hermansen, 2017), står på mange måter i kjernen av hva offentlig ph.d.-ordningen for lærere har som mål å adressere. Til forskjell fra mange nasjonale initiativer som har vært kjennetegnet av å ha en mer kollektiv strategi for kompetanseheving, kan dette beskrives som en individuell strategi med en tydelig ide om at den skal styrke det kollektive arbeidet.

[1] Vi vil i fortsettelsen ofte bruke 'ordningen'.

[2] Nye offentlig ph.d.-kandidater har også startet opp høsten 2020. Det tas videre forbehold om at det kan være kandidater med relevante prosjekter som vi ikke har fanget opp i våre innledende søk og forespørsler.

I studien av offentlig ph.d.-ordningen i utdanningsfeltet har vi jobbet med følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke faktorer bidrar til at lærere og ledere søker offentlig ph.d. og hvordan opplever kandidatene å være i ordningen?
- Hvordan vurderer veiledere kandidatenes muligheter til og utfordringer knyttet til å bidra til ordningens målsetninger, og forutsetningene for å opprettholde akademiske standarder?
- Hva motiverte arbeidsgivere til å søke på offentlig ph.d.-ordningen, og hvordan nyttiggjør barnehage, skole og kommuner/ fylkeskommuner seg den kompetansen som offentlig ph.d.-kandidatene utvikler og oppnår?
- Hva kjennetegner prosjektene som får støtte gjennom offentlig ph.d.-ordningen, og på hvilke måter kan forskningen som utvikles bidra til forskningsfeltet og praksisfeltet?
- Hvordan kan den norske ordningen lære av den svenske ordningen, blant annet med hensyn til samarbeid mellom myndighetene, lærerorganisasjoner og andre i utviklingen av ordningen?

I fortsettelsen presenterer vi tidligere relevant internasjonal og nasjonal forskning på nye typer doktorgradsutdanninger, før vi beskriver noen analytiske perspektiver som vi vil ta i bruk. Vi gir en kort beskrivelse av data og metode, før vi avslutter med å gi en disposisjon for de neste kapitlene.

Tidligere forskning

Forskningslitteraturen på offentlig ph.d. og ph.d.-utdanning for lærere og ledere i skoler og barnehager og kommuner i Norge er svært begrenset. Det finnes imidlertid flere internasjonale og nordiske studier av utviklingen av doktorgradsutdanninger som har likhetstrekk med den norske offentlig ph.d.-ordningen. Noen av disse studiene retter også oppmerksomheten mot ph.d.-kandidatenes erfaringer.

Offentlig ph.d.-ordningen i Norge inngår i en omfattende internasjonal trend der utvikling av nye typer doktorgradsutdanninger har preget de siste tiårene (Malfroy & Yates, 2003; Boucher, Smyth & Johnstone, 2004; McWilliam, 2004; Huisman & Naidoo, 2007; Wildy, Peden & Chan, 2015; Blackman, 2016). Utviklingen innebærer et større skifte mot mer relevante og anvendte doktorgradsstudier som svar på flere samfunnsutfordringer, deriblant krav om og etterspørsel etter praksisorienterte og mer relevante doktorgrader (Scott & Morrison, 2010; Wildy et al., 2015). De nye doktorgradene har mange merkelapper, som *professional doctorates*, *work-based doctorates*, *practice-based doctorates*, *the New Route Ph.D.*, og *Ph.Ds by publication* (Boud & Lee, 2009; Poultney, 2010; Scott & Morrison, 2010), men likevel finnes det ikke en felles definisjon av denne typen ph.d. utover at de gjerne beskrives i kontrast til mer tradisjonelle, disiplinbaserte doktorgradene. De nye doktorgradene karakteriseres gjerne av å være interdisiplinære, fokusere på anvendt kunnskap, ha nær kontakt med arbeidslivet og vektlegge arbeidsplassrelatert kompetanse (Servage, 2009; Boud & Tennant, 2006; Green & Powell, 2005; Neumann, 2005). Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at kjennetegn ved den såkalte professional doctorate i engelsktalende land skiller seg fra doktorgradsutdanning i mange andre land (Prøitz & Wittek 2019) og at "the structure, focus and nomenclature of professional doctorates can vary wildly" (Wildy et al., 2015:763). Innenfor de skandinaviske landene er doktorgradsutdanningene, til tross for ulikt fokus på praksis, profesjon og arbeidslivsorientering, for det meste strukturert på samme måte, med samme innhold og formkrav som den tradisjonelle ph.d.-utdanningen. Dette

kan illustreres ved hvordan de fleste utdanningene fører frem til en ph.d.-grad, avsluttet med en doktorgradsavhandling (Råholm et al., 2010; Ahola et al., 2014).

De nye doktorgradene gir muligheter for det som i forskningen beskrives som en avansert profesjonell opplæring etter avlagt mastergrad, og det fremheves ofte at de kan bidra til forsterkning av forskningsanknytning innenfor profesjoner med svakere tradisjoner for forskning og bidra til styrking og utvidelser av fagområder (Prøitz & Wittek, 2019). I tillegg anses nye doktorgrader å være et hensiktsmessig verktøy for å styrke samarbeid og forbindelser mellom forskere og praktikere innenfor og mellom fagdisipliner. Scott & Morrison (2010) har beskrevet utviklingen som en konsekvens av internt og eksternt press for å endre doktorgradsutdanning, igangsatt av myndigheter som ønsker tettere bånd mellom doktorgradsstudier og profesjonell praksis. Endringene blir ofte sett på som myndigheters respons på komplekse «real world problems» og et krav om tverrfaglig profesjonell tilnærming (Boucher et al., 2004).

Studier gjennomført både i Norden og internasjonalt har imidlertid vist at det finnes flere utfordringer knyttet til det å utvikle gode ph.d,-programmer og spesielt det å være ph.d.-student tett på praksis og i profesjonelle kontekster. Disse utfordringene dreier seg blant annet om uenigheter mellom arbeidsliv og akademia om hva slags kvalifikasjoner utdanningen skal føre til og hvilke kvalitetsstandarder som skal gjelde. Det finnes også utfordringer knyttet til det å være ph.d.-student som skal forske på profesjonelt arbeid og profesjonalitet, ofte innenfor eget felt, og samtidig befinne seg i den samme profesjonelle konteksten. Til slutt handler dette også om utfordringer knyttet til det å være i et alternativt ph.d.-løp sett opp mot et tradisjonelt ph.d.-løp, som ofte er ansett å ha høyere standarder og status (Poultney, 2010; Prøitz & Wittek, 2019). Poultney problematiserer blant annet hvordan ulike former for kunnskapsproduksjon (modes) fremtrer på ulike måter i forskjellige doktorgradsløp der disiplin, profesjon og praksis vektlegges ulikt, men likevel skal være like når det gjelder status på doktorgraden. Studier på doktoranders erfaringer i særlige praksisorienterte og profesjonsorienterte doktorgradsløp innenfor utdanningsfeltet i Sverige (lärardoktorander), Danmark (Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning) og Norge (Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL)), har vist at det er krevende å stå i doktorgradsløp der de er forventet å skulle ivareta både praksis og profesjonsperspektiver samtidig som de skal utvikle et vitenskapelig og forskningsbasert tankesett (Prøitz, 2005; Thelin, 2009; Kyvik, Prøitz & Aamodt, 2015; Prøitz & Wittek, 2019). I studiene rapporterte informantene at de i liten grad fikk den støtten de trengte i akademia så vel som på arbeidsplassen, og at de etter hvert opplevde sorg og tap over å måtte «forlate» sin erfaringsbaserte kunnskap for å bli en 'ekte' doktorand og forsker. Studiene viste også at ph.d.-studentene i liten grad så for seg å gå tilbake til sine opprinnelige jobber i skolen eller i kommunen, dels fordi det ikke finnes relevant arbeid for dem og dels fordi nye muligheter har åpnet seg i akademia.

Oppsummert er det særlig spenningene mellom doktorgradsutdanningenes tradisjonelle strukturer og ordninger for ph.d.-utdanning, og det å ivareta den fleksibiliteten og mangfoldigheten som mer profesjons- og praksisorienterte ph.d.-utdanninger trenger, som fremheves i eksisterende forskning. Slik sett kan vi si at de representerer ulike logikker som kandidatene må forholde seg til og forhandle mellom. Innenfor utdanningsfeltet og lærerutdanning finnes det i tillegg spenninger mellom tverrfaglige interesser og kanskje særlig mellom pedagogikk, fagdidaktikk og praksis. Profesjonsorienterte doktorgradsstudier har ofte også en svært mangfoldig studentgruppe der mange er eldre studenter og såkalt «mid-career, and 'time-poor and experience-rich'» (Wildy et al., 2015). Disse kan dermed ofte beskrives som eksperter i praksisfeltet når de går inn i et nytt felt, forskningen. Et spørsmål som stilles i eksisterende forskning er da også i hvilken grad

denne mangfoldigheten får konsekvenser for hvordan doktorgradsutdanningen kan organiseres, innholdet i den, og dets vurderingsformer (Wellington & Sikes, 2006; Poultney, 2010).

Resultatene fra disse studiene er basert på doktorgradsløp med likhetstrekk med den norske offentlig ph.d.-ordningen for lærere, samtidig som det er begrensninger i overførbarheten fra disse studiene ettersom det er snakk om litt andre ordninger, og at offentlig ph.d.-ordningen i Norge har samme løp som ordinær ph.d.-utdanning. Vi anser det likevel som relevant å bygge på erfaringene og resultatene fra disse studiene i utviklingen av prosjektet. Ikke minst har gjennomgangen vist et grunnleggende behov for mer forskning på ph.d.-studenters erfaringer fra profesjonsbaserte doktorgradsløp i ulike nasjonale kontekster, og litteratur som til tross for at den er begrenset, danner et godt utgangspunkt for denne studien.

Analytiske perspektiver

I dette forskningsprosjektet ser vi stor nytte av å kunne anlegge noen analytiske perspektiver som vil bidra til dypere analyser og diskusjoner rundt offentlig ph.d.-ordningen. Vi vil bruke analytiske perspektiver på grensekryssing og på ulike former for kunnskapsproduksjon (modes).

Begrepene 'grenser' og 'grensekryssing' kan være produktive når vi skal undersøke offentlig ph.d.-ordningen, og særlig hvordan kandidatene opplever muligheter og utfordringer knyttet til det å stå mellom to ulike felt – praksisfeltet og det akademiske feltet. I et slikt perspektiv blir offentlig ph.d-kandidater 'grensekryssere', det vil si de menneskene som har mulighet til å koble sammen og utforske ulike praksiser og aktører. Akkerman & Bakker (2011) definerer en grense som de forskjellene som fører til diskontinuitet i handling eller interaksjon. Gjennom et økende behov for spesialisering, generelt og i utdanningsfeltet, fører dette til at grensene mellom felt både gjøres mer utydelige og tydelige på samme tid (Akkerman & Bakker, 2011). Ulike aktører kan ha forskjellige forventninger, oppfatninger og verdier knyttet til en spesifikk praksis, noe som kan skaper en uklar situasjon (en situasjon kan slik beskrives som en grense) for de involverte partene. Grenser representerer samtidig sjelden en enten-eller situasjon (Lorentzen, 2019). En utfordring for grensekrysserne er ofte at de ikke vil bli fullstendig anerkjent i noen av kontekstene, og de kan risikere å bli holdt ansvarlige når noe går galt (Akkerman & Bakker, 2011). Det er likevel ikke slik at dette betyr at utfordringene som følger med slik grensekryssing bør unngås, siden de har potensiale for å gi ny innsikt og gjensidig forståelse for oppgaver som skal løses. I forlengelsen av dette ligger også nye forståelser, identitetsutvikling og praksisendring, og en form for stabilisering av en (ny) situasjon (Akkerman & Bakker, 2011; Lorentzen, 2019). Dette analytiske perspektivet kan være fruktbart for å ramme inn og utforske offentlig ph.d.-kandidatenes posisjon og arbeid. På den ene siden skal de opprettholde en posisjon i praksisfeltet og ofte også i sin nåværende jobb som de fortsatt står noe i. På den andre siden skal de ta en posisjon som aspirerende akademiker med de forventningene som følger denne posisjonen. For offentlig ph.d.- kandidatene betyr dette endring på en rekke områder, i både rolle, status, forventninger, arbeidsplass og bruk av kunnskap.

En måte å forstå selve kunnskapsproduksjon i profesjonsorienterte ph.d.-prosjekter er å ta i bruk Gibbons et al. (1994) velkjente «modes of knowledge production» (Taylor, 2008), på grunn av dens anvendte natur og dens relevans for arbeidsplassorientert tematikk. Her skilles det mellom to former for kunnskapsproduksjon, modus 1 og modus 2 (Gibbons et al., 1994). De fleste universitetsmodeller for kunnskapsproduksjon faller innenfor modus 1. Modus 1 representerer produksjon av kunnskap grunnlagt i hegemoniet av teoretisk eller eksperimentell vitenskap, etter en internt drevet taksonomi av fagfelt, og av autonomi fra forskere og

universiteter. Modus 1 blir beskrevet som en kontrast til modus 2. Modus 2 er kjennetegnet av at (1) kunnskap produseres i praksiskontekster, (2) tverrfaglighet er nødvendig for å gi retning til problemløsning som er både empirisk og teoretisk, (3) organisatorisk mangfold er nødvendig for varierte ferdigheter og erfaringer, (4) forbedret sosial ansvarlighet og refleksivitet gjennomsyrer kunnskapsproduksjonen og prosess Det reflekteres ikke bare i resultatene, men også i problemet og forskningsprioriteringene, og (5) et bredere system for kvalitetskontroll administrerer ytterligere kriterier lagt til gjennom praksis, som inkluderer et mangfoldig spekter av intellektuelle, sosiale, økonomiske eller politiske interesser (Gibbons, 1999). I våre studier av kandidatenes erfaringer vil begrepene modus 1 og modus 2 kunne brukes til å identifisere og diskutere hva slags former for kunnskapsproduksjon offentlig ph.d.-ordningen leder mot. Begrepene vil også kunne bidra til å identifisere kandidatenes og deres veilederes erfaringer med offentlig ph.d.-ordningen.

En viktig utfordring i den offentlige ph.d.-ordningen er videre knyttet til selve håndteringen av relasjonen mellom teori og praksis, og hvordan denne relasjonen begrepsfestes og operasjonaliseres i ordningen i praksisfeltet og i akademia (Prøitz & Wittek, 2019; Scott & Morrison, 2010; Poultney, 2010). En annen utfordring er hva slags forskning som gis forrang som den viktigste for utdanningsfeltet, og hvordan det er tenkt at kunnskapen som produseres av ph.d.-kandidatene skal tas i bruk. Relaterte spørsmål er hvem som definerer hvordan slike relasjoner skal forstås, i hvilken grad de er gjenstand for kritisk diskusjon i akademia og i praksisfeltet, og hvordan og i hvilke retninger svaret på slike spørsmål påvirker kandidatenes arbeid.

Metode og utvalg

I denne studien har vi brukt intervju og dokumentanalyse som metode. Vi mottok navn og kontaktinformasjon for kandidater, prosjektledere og arbeidsgivere fra Forskningsrådet. Alle kandidater og arbeidsgivere ble kontaktet. Vi opplevde stor interesse for prosjektet fra både kandidater og arbeidsgivere og det var enkelt å rekruttere deltakere fra disse gruppene, mens det var mer utfordrende å rekruttere kandidatenes veiledere.

Datamaterialet fra kandidatene utgjør hovedmaterialet i studien. Vi har intervjuet totalt 24 av 28 kandidater i ordningen i denne studien. De fleste har blitt intervjuet i gruppe via videomøter i Teams, og vi har i tillegg gjennomført fire individuelle telefonintervjuer. Vi har også mottatt noen få refleksjonsnotater i etterkant av intervjuene der deltakerne kunne utdype svarene sine i intervjuene og/eller beskriver mer personlige erfaringer og refleksjoner. Gruppeintervjuene varte i 60-75 minutter og de individuelle intervjuene 30-45 minutter. Gruppeintervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i etterkant. Under de individuelle intervjuene skrev vi ned svarene fortløpende. De individuelle intervjuene ble gjennomført av én forsker, mens det var tre forskere tilstede ved gruppeintervjuene. Se vedlegg 1 for intervjuguiden for kandidatintervjuene, som særlig rettet seg mot kandidatenes erfaringer med ordningen så langt, deres arbeidssituasjon og samarbeid med UH-institusjonen og med arbeidsgiver.

Vi har også gjennomført gruppeintervjuer med arbeidsgivere og veiledere. Vi gjennomførte fire gruppeintervjuer og to individuelle intervjuer med tilsammen 13 representanter for arbeidsgivere til kandidatene som deltok. Disse gruppeintervjuene ble gjennomført via Zoom, lyden ble tatt opp og transkribert på samme måte som intervjuene med kandidatene. De individuelle intervjuene ble også gjennomført i Zoom der intervjuer tok notater fra dialogen. Intervjuguiden finnes i vedlegg 2.

Det ble gjennomført totalt syv intervjuer med veiledere, og intervjuguidene finnes i vedlegg 3. Vi kontaktet totalt 16 veiledere med forespørsel om intervju, men lyktes kun med å rekruttere under halvparten. Noen svarte ikke på henvendelsen, andre avslo og viste til tidsmangel. Problemene med å få veilederne i tale kan synes overraskende, siden arbeidsgivere og kandidater villig stilte opp, og fordi veilederne i utgangspunktet kunne forventes å være en gruppe som ser verdien av å bidra til forskning. En kan spørre om dette kan tyde på at veilederne er moderat engasjerte i veiledningen eller ordningen, om de opplever at de kjenner for lite til ordningen til å kunne uttale seg, og/eller at det er relativt små forhold i utdanningsfeltet og at de kjente til forskerne som var ansvarlige for studien. Tilsvarende er det mulig at de veilederne som faktisk stilte opp, er selekterte i den betydning at de er spesielt positive og/eller kunnskapsrike med hensyn til ordningen, og muligens mer engasjerte i veiledningen. Uten nærmere kjennskap til veilederne som ikke svarte og deres beveggrunner forblir dette imidlertid spekulasjoner.

Analyser av intervjuene med kandidatene ble supplert med analyser av kandidatenes prosjektskisser. Totalt mottok vi 19 skisser. Disse analysene gir blant annet innsikt i hvilke temaer som blir sett på som relevant tematikk for offentlig ph.d. Skissene ble kategorisert via et skjema i Excel og deretter videre analysert tematisk. Vi har også gjennomført et ekspertintervju med en forsker i Sverige som kjenner utviklingen og erfaringene fra tilsvarende ordninger der. Informasjon fra dette intervjuet ble brukt i kombinasjon med en mer spesifikt gjennomført review av tilgjengelig kunnskap om tilsvarende ordninger i Sverige.

Prosjektet er godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Alle deltakere og eventuelle beskrivelser av steder, personer eller aktiviteter som kan føre til gjenkjennelse av informanter ble anonymisert ved transkribering. To av forskerne i prosjektgruppen er involvert som henholdsvis programleder og veileder hos to av kandidatene, for å redusere påvirkningen av dette har vi ikke ledet og/eller deltatt i intervjuene med disse kandidatene. Analyser og diskusjon har blitt diskutert forskerne imellom, med andre forskere og med oppdragsgiver. Den endelige rapporten har fulgt gjeldende kvalitetssikringsrutiner.

Ettersom intervjuene fra kandidatintervjuene spesielt er et omfattende datamateriale som krever en systematisk tilnærming og oversikt har vi gjennomført en analyse av transkripsjonene fra kandidatmaterialet i to trinn, inspirert av temaanalyse (Braun & Clarke, 2006, 2020). Først gjennomførte vi en nærlesing av transkripsjonene hvor vi individuelt identifiserte sentrale tema. Deretter hadde vi en felles gjennomgang av temaene vi hadde identifisert i transkripsjonene. I den neste fasen identifiserte vi mer overordnede temaer som gikk igjen i intervjuene før vi identifiserte underordnede gjennomgående temaer og enkelttemaer som dukket opp i deler av materialet. Gjennom denne prosessen oppnådde vi en meningskondensasjon (Roulston, 2014). Basert på forskningsspørsmålet var fokuset for den tematiske analysen å identifisere mønstre som fanger offentlig ph.d.-kandidatenes erfaringer med ordningen (Braun & Clarke, 2006). Med denne analytiske tilnærmingen identifiserte vi fire overordnede temaer (motivasjon for oppstart, arbeidsforhold, bruk av tilegnet kompetanse og støttestrukturer) og ti underordnede temaer. Disse temaene fungerer som grunnstruktur for presentasjonen av resultatene av kandidatintervjuene i kapittel 3 (se figur 1).



Figur 1: Illustrasjon av overordnede og underordnede temaer i analysen av kandidatintervjuene.

Rapportens oppbygning

I neste kapittel vil vi beskrive noen sentrale trekk ved norsk doktorgradsutdanning generelt og offentlig ph.d.-ordningen spesielt. I dette kapitlet presenterer vi også relevante utviklingstrekk fra ordninger i den svenske konteksten og en analyse av kjennetegn ved de offentlig ph.d.-prosjektene i utdanningsfeltet som har fått støtte. I kapittel 3 presenterer vi analyser av intervjuer med kandidatene, før vi i kapittel 4 presenterer analyser av intervjuer med representanter fra arbeidsgivere. I kapittel 5 tar vi for oss analyser av intervjuer med veiledere før vi fortsetter med en diskusjon på tvers av kapitlene i kapittel 6. I kapittel 7 presenterer vi noen betraktninger og anbefalinger rundt videreutvikling av offentlig ph.d.-ordningen.

Kapittel 2: Offentlig ph.d.-ordningen

For å kartlegge og forstå offentlig ph.d.-ordningen er det nyttig å ha kunnskap om den generelle doktorgradsutdanningen som ordningen er en del av. I dette kapittelet vil vi derfor først beskrive noen sentrale trekk ved norsk doktorgradsutdanning og hvordan denne har endret seg, før vi ser nærmere på offentlig ph.d.-ordningen spesielt. I den siste delen av kapitlet har vi sett nærmere på følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan den norske ordningen lære av den svenske ordningen, blant annet med hensyn til samarbeid mellom myndighetene, lærerorganisasjoner og andre i utviklingen av ordningen? Hva kjennetegner prosjektene som får støtte gjennom ordningen, og på hvilke måter kan forskningen som utvikles bidra til forskningsfeltet og praksisfeltet?* Vi ser nærmere på tilsvarende ordninger i Sverige, deretter presenterer vi analyser av prosjektskissene til offentlig ph.d.-kandidater som vi har intervjuet i studien vår. Vi har vært særlig interessert i hva skissene kan fortelle oss om hva som anses som relevante temaer innenfor ordningen, og noen fellestrekk og variasjoner når det gjelder fokus, teoriperspektiver, og forskningsdesign.

Doktorgradsutdanning i Norge

Ph.d.-utdanningen i Norge har gått gjennom store endringer de senere årene. Navnet ble endret i 2003: Tittelen ph.d. gis til kandidater innenfor alle fagområder. Tidligere var doktorgrad den formelle betegnelsen og tittelen avhengig av fag. For eksempel ble de som disputerte innen jus, dr.jur., dr.scient. på matematikk/naturfag og dr.art. i humaniora. I tillegg har man både før og nå hatt mulighet til å ta en dr.philos.-grad, hvor man disputerer uten krav om opptak på opplæringsprogram, kurs eller veileder. Denne ordningen lite utbredt i dag; cirka to prosent av de som disputerer tar dr.philos. (Sarpebakken, 2016).

En lett målbar endring er at mange flere tar doktorgrad. Mens det for tretti år siden var rundt 100 som disputerte hvert år, er det nå over 1 500 disputaser i året. Den sterkeste økningen i avlagte doktorgrader foregikk i perioden 2007-2012. Etter det ser den sterke veksten ut til å ha flatet ut, selv om antallet disputaser fortsatt øker noe (DBH, 2020). Men det å ta en ph.d. er fremdeles ikke for alle: kun én prosent av befolkningen i Norge har doktorgrad (SSB, 2020). Det er også store endringer i *hvem* som tar doktorgrad i Norge. Går vi tretti år tilbake i tid var ni av ti doktorander menn. De senere årene har det vært omtrent like mange menn og kvinner blant de som disputerer (DBH, 2020). En stadig større andel av doktorgradskandidatene er utenlandske: fire av ti har et annet statsborgerskap enn norsk (Reymert, Nesje, & Thune, 2017). I motsetning til det mange tror har doktorgradskandidatene ikke blitt yngre: Den gjennomsnittlige doktoranden var 37 år i 2019, et år eldre enn de som disputerte tretti år tidligere. Men det er klare forskjeller mellom fag: Gjennomsnittsdoktoranden i medisin, samfunnsfag og humaniora er rundt 40 år, mens den typiske kandidaten i matematikk, naturvitenskap og teknologi bare er 33 når de disputerer (Sarpebakken & Steine, 2020).

Til tross for den sterke økningen i doktorander, er utdanningen fremdeles i stor grad en forskerutdanning. I 2017 jobbet omtrent halvparten av de som har disputert de 20 siste årene med forskning eller i faglig stilling. Det inkluderer universitet/høyskole (30 prosent), forskningsinstitutt (10 prosent) og helseforetak (10 prosent) (Indikatorrapporten, 2019). Det største antallet disputaser finner vi innenfor matematisk-naturvitenskapelige fag: En drøy fjerdedel av alle som disputerer kommer fra dette fagområdet. Nesten like mange disputerer innen medisin (23 %). Deretter følger teknologi (14 %), samfunnsfag (9 %) og historisk-filosofiske fag (7 %). Doktorandene innen pedagogiske fag utgjør 2,5 %, 40 personer i 2019 (DBH, 2020).

Offentlig ph.d.

Ordningene for nærings-ph.d. og offentlig ph.d. representerer et brudd med tradisjonen i norsk doktorgradsutdanning, i den forstand at det eksplisitte formålet er å utdanne kandidater hvis kompetanse skal komme til nytte utenfor forskningen. Kandidater som vil ta en doktorgrad i Norge har nå tre ulike veier å velge mellom, men alle fører til samme mål. Det er ulikt fra en del andre land, hvor de ulike doktorgradsutdanningene resulterer i ulike grader. I Storbritannia skiller man f.eks. mellom doktorgrader hvor hovedformålet er å utdanne til forskning og mer anvendt orienterte doktorgrader - professional doctorates. Denne ordningen innebærer et formål om at forskningen skal forbedre profesjonell praksis, mer avgrensede forskningsprosjekter/avhandlinger, og at kandidatene er ansatt hos en arbeidsgiver innenfor feltet de studerer (Jones, 2018). I Norge er imidlertid kravene og forskriftene som gjelder for avhandlingen og å kunne melde seg opp til disputas de samme, uavhengig av hvilken ordning man starter på.

Offentlig sektor ph.d.-ordningen ble innført i 2014 og åpner for at arbeidsgivere kan søke om at en ansatt skal gjennomføre et doktorgradsprosjekt som er relevant for virksomhetens arbeidsområde. Ordningen er finansiert av Kunnskapsdepartementet, mens den offentlige virksomheten er søker og prosjektansvarlig. Formålet er at flere parter skal nyte godt av ordningen. Det offisielle formålet er tredelt:

- bidra til økt forskerrekruttering i offentlig sektor
- bidra til økt forskningsinnsats og langsiktig og relevant kompetansebygging i offentlige virksomheter
- bidra til økt samspill mellom akademia og offentlig sektor (Forskningsrådet, 2018b)

Forskningsrådets gjennomgang av ordningen fra 2018 viste at det har vært god søkning til ordningen. De fem første doktorandene fra offentlig ph.d.-ordningen disputerte i 2018. I 2018 var 117 kandidater i gang med prosjekter innenfor offentlig sektor ph.d.-ordningen (Forskningsrådet, 2018b). Prosjektene i offentlig ph.d.-ordningen er omtrent jevnt fordelt mellom statlig og kommunal sektor. Offentlig ph.d.-kandidatene er tatt opp på doktorgradsprogrammene på mange ulike institusjoner, men flest finner vi på Universitetet i Oslo, NTNU og Universitetet i Agder. 64 % av kandidatene i ordningen er kvinner. Prosjektporteføljen spenner over et bredt spekter av fag og temaer, med utdanning og helse og omsorg som de største gruppene (Forskningsrådet, 2018b).

Forskningsrådet opplyser at det totalt var 179 prosjekter som startet opp i perioden 2014-2020. Per januar 2021 har totalt 181 prosjekter mottatt bevilgning, et tall som vil øke kontinuerlig utover året ettersom utlysning og tildeling er løpende. Av de 181 prosjektet har 5 av prosjektene blitt avbrutt. Tilgjengelige midler for ordningen var i 2020 ca 70.millioner kroner, men ikke alle tilgjengelige midler ble brukt. Dette gjaldt øremerkede midler til prosjekter som faller under Forskningsrådsprogrammer som FINNUT, HELSEVEL, IKTPLUSS og VAM. I tillegg har det vært 10 øremerkede stillinger til lærere, hvorav 3 ble innvilget i 2019 og 7 ble utlyst på nytt i 2020. Frem til nå har det altså vært begrenset interesse for de øremerkede midlene til lærerne, men det kan skyldes at ordningen ikke er tilstrekkelig kjent. Forskningsrådet dekker inntil 50 % av kostnadene knyttet til en offentlig ph.d.-kandidat, men opp til maksimalt 1,8 millioner. Støtten fra Forskningsrådet utregnes individuelt for hvert enkelt prosjekt.

Ordningen med nærings-ph.d. ble innført i 2008 og åpner for kandidater som gjennomfører sitt ph.d.-prosjekt innenfor en bedrift. Formålet er tilsvarende som for offentlig ph.d., men innenfor denne ordningen er det forskerrekruttering, kompetansebygging og samarbeid med næringslivet som er hensikten. Bedriftene skal dekke minst 50 % av kostnadene, mens resten er finansiert av Kunnskapsdepartementet og Nærings- og fiskeridepartementet (Forskningsrådet, 2018a). I 2018 var 415 kandidater i gang med en nærings-ph.d. Nesten fire av ti prosjekter er innenfor teknologi. Andre store grupper er matematikk og naturvitenskap (22 %), landbruks- og fiskerifag (15 %) og samfunnsfag (14 %). Mens kvinnene dominerer innenfor offentlig ph.d.-ordningen, er mennene i klart flertall blant kandidatene til nærings-ph.d. (66 %). Søkningen til nærings-ph.d. var begrenset de første årene, men har tatt seg opp (Forskningsrådet, 2018a).

Stipendiater, kandidater, studenter?

Den dagen man disputerer, er alle doktorand. Hvilken betegnelse man skal anvende om de som er underveis i prosessen mot å ta doktorgrad er ikke like opplagt. Stipendiat brukes ofte som generell betegnelse. I snever forstand er dette en stillingsbeskrivelse: En stipendiatstilling er en midlertidig stilling på et universitet eller høyskole med avhandlingen som viktigste eller eneste arbeidsoppgave. I overkant av én av ti doktorgradskandidater har imidlertid aldri vært ansatt i stipendiatstilling (Reymert et al., 2017). Dette vil gjelde for de som tar offentlig ph.d. eller nærings-ph.d., som gjerne beholder sin gamle stillingstittel eller går inn i en annen stilling hos arbeidsgiveren de allerede er tilknyttet, utenfor universitets- og høyskolesystemet. Også blant de som tar en tradisjonell ph.d. er det mange som ikke har stipendiatstilling, men for eksempel jobber som høyskolelektor eller oppdragsforsker. Forskjellen i stillingstittel vil også ofte gjenspeile ulike arbeidsforhold: de som ikke er ansatt som stipendiater har ofte faste stillinger og tjener gjerne bedre. På den annen side forteller de eksterne doktorgradskandidatene ofte at det er vanskelig å få prioritert avhandlingen ved siden av sine vanlige arbeidsoppgaver, og at de er litt mindre integrert i fagmiljøet der de tar doktorgrad (Reymert et al., 2017). Samtidig har doktorgradskandidater mye felles, uavhengig av ansettelsesforhold. Det gjelder både med hensyn til deres egne beskrivelser av utfordringer og avhandlingsprosessen (Reymert et al., 2017), og i blant annet forholdet til veileder, kravene til avhandlingens innhold og rutinene på disputasen.

Enkelte har argumentert for at alle som tar doktorgrad bør omtales som doktorgradsstudenter: De tar en utdanning, og har også en del av de samme rettighetene og pliktene som studenter, for eksempel ved oppmelding til kurs (Husabø, 2019). Men ordet student kan gi assosiasjoner som ikke passer med situasjonen mange av de som tar doktorgrad er i. Det klassiske bildet av en student som en person tidlig i tyveårene som tar eksamener og følger forelesninger, stemmer dårlig overens med bildet av doktorgradskandidatene som selvstendige forskere. Godt voksne ansatte i offentlig sektor med lang erfaring og ofte høyt betrodde stillinger vil ikke nødvendigvis identifisere seg med studentbetegnelsen.

I denne rapporten velger vi å bruke betegnelsen kandidater om de som er i gang med en offentlig ph.d. Uttrykket brukes relativt lite i dagligtalen, og kan oppfattes som stivt. Siden vår oppgave er å studere ordningen, mener vi likevel det er viktig å bruke et begrep som formelt sett er korrekt: De som er i gang med å ta en offentlig ph.d. er ikke ansatt som stipendiater og skiller seg på mange vis fra studenter, men er alle doktorgradskandidater frem til de disputerer.

Old school og *new school* doktorgrader

Doktorgradsutdanningen befinner seg i en brytningstid, der gamle ideer om hva en doktorgrad er og bør være, eksisterer parallelt med nye oppfatninger om en mer moderne ph.d. (Krumsvik, 2016; Petre & Rugg, 2010). De ulike paradigmene for hva en doktorgrad er, kan betegnes som *old school* og *new school*[3]. Innenfor en old school-doktorgrad skriver man avhandlingen alene, og man arbeider sjelden i forskergrupper eller forskerskoler. Kandidatene finner selv ut hva de skal skrive om, og får midler til sitt eget prosjekt. Avhandlingen bør skrives som en monografi, være omfattende og grundig og vise selvstendighet og faglig modenhet. Det viktige er å levere et pålitelig og solid forskningsverk som vil stå seg over tid, ikke nødvendigvis å fullføre på normert tid. I denne modellen er kandidaten en selvstendig og kompetent forsker. For mange var denne klassiske doktorgraden kronen på et langt liv som forsker, som man til slutt formaliserte i en doktorgrad. Old school-synet ser ut til å være mest utbredt i fag som jus, humaniora og enkelte samfunnsfag.

Innenfor new school-paradigmet er doktorgraden en forskerutdanning som man gjerne tar som ung, ofte rett etter fullført mastergrad. Man forsker i samarbeid med andre og skriver gjerne sammen med veileder og andre i forskergruppen. Kandidaten har ikke funnet på sitt eget tema, men har søkt på et relativt ferdig avhandlingsprosjekt definert av veileder eller andre faglige seniorer. Avhandlingen skal publiseres som forskningsartikler, helst i internasjonalt anerkjente tidsskrifter. Et viktig mål er å bli ferdig, og helst innen normert tid, for å kunne fortsette den videre karrieren som starter etter at avhandlingen er levert. Kandidaten i denne tradisjonen er i en form for «lærlingposisjon». Du er ikke ferdig utdannet forsker før du har disputert. New school-doktorgrader har lenge vært utbredt i medisin, helsefag, teknologi og naturfag, men elementer av denne modellen er også på vei inn i mange samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag.

Old school- og new school-doktorgradene som er beskrevet her, kan sees som ytterpunkter på en skala. Mellom disse to modellene finner vi doktorgradsløp som kombinerer elementer fra old school- og new school-tradisjonen. I slike mellomposisjoner kan kandidaten for eksempel skrive artikler, men likevel jobbe svært selvstendig og uten veileder som medforfatter. For kandidatene kan det være forvirrende å disputere i denne perioden når to ulike paradigmer lever side om side i doktorgradsutdanningen, og hvor det kan være uenighet innenfor faget om hva som er den beste modellen (Krumsvik, 2016). Samtidig kan de to modellene gi kandidatene en viss valgfrihet. For kandidatene som starter på en offentlig ph.d. betyr de to parallelle tradisjonene at de ikke bare må tilpasse seg en fast og tydelig akademisk tradisjon, men også forstå og manøvrere mellom to ulike tradisjoner.

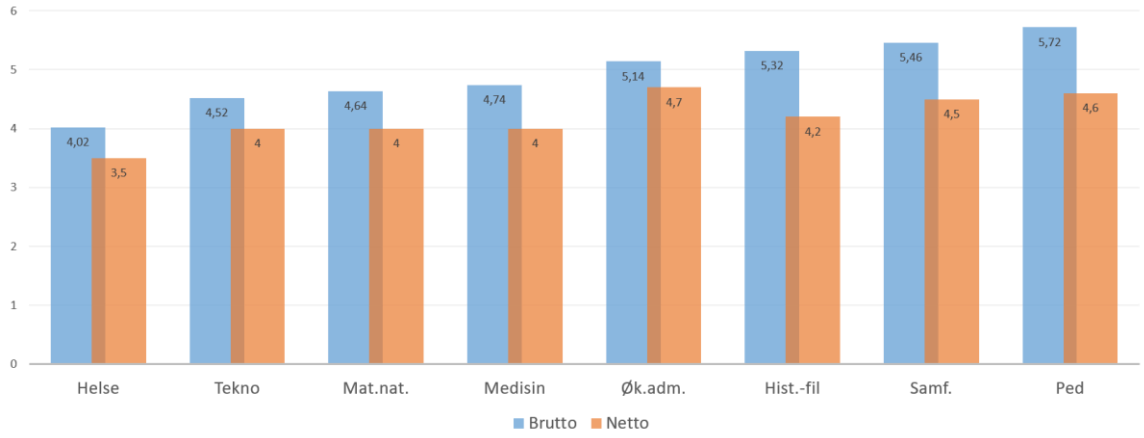
Gjennomføringstid

De som starter som ph.d.-kandidater, er gjerne blant de beste studentene. De har gjennomført masteroppgaven, har gode karakterer fra studiet og er ofte svært motivert for å ta doktorgrad og å forske. Sammenlignet med andre studenter brukes det svært mye ressurser på de som skal ta ph.d.: Full lønn, ofte rundt 200 timer individuell veiledning (se f.eks. HINN, 2017; NTNU, 2017), kurs med få studenter og

[3] Old school-tilnærmingen har fellestrekk med det som har vært beskrevet som en kontinental (fransk/tysk) vitenskapstradisjon, med vekt på helhet, forståelse, omfattende kunnskaper, teori og refleksjon. New school har mer felles med den angelsaksiske (engelsk/amerikanske) tradisjonen, der man retter oppmerksomheten mot et avgrenset, ofte empirisk spørsmål og formålet er å få svar på akkurat dette (Kjørup, 2005).

oppfølging underveis, som midtveisevaluering og forskerskoler. Forutsetningene for gjennomføring burde være de beste. Likevel har én av tre ikke kommet gjennom seks år etter oppstart (Kunnskapsdepartementet, 2020), og den historiske statistikken tyder på at mange av disse aldri kommer til å levere (Olsen & Kyvik, 2012). Ser vi på dem som faktisk disputerte i 2019, hadde det i snitt gått 4,7 år fra de startet til de disputerte (bruttotid). Tar vi hensyn til mer planlagte forsinkelser (pliktarbeid, foreldrepermisjon og perioder med frikjøp) og sykemeldinger, ser det fremdeles ut som dette tar tid: Nettotiden ble rapportert frem til 2016 og lå da på 3,9 år, langt fra de tre årene som graden er normert til (DBH, 2020).

Gjennomføringstiden varierer mellom fagområder. I figur 1 ser vi at kandidatene på helse, teknologi og matematisk-naturvitenskapelige fag har den raskeste gjennomføringen, med et snitt 4-4,6 år fra oppstart til disputas. Pedagogiske fag befinner seg i den andre enden av skalaen. Her disputerer den gjennomsnittlige kandidaten 5,7 år etter oppstart. Nettotallene viser at endel av denne tiden er brukt på pliktarbeid, permisjoner, sykemeldinger og frikjøp. Trekker vi fra dette, har doktorandene i pedagogikk brukt 4,6 år i gjennomsnitt (netto). Det er fremdeles et godt stykke fra de normerte tre årene, og høyere enn de fleste andre fagområder.



Figur 2: Gjennomføringstid etter fag. Bruttotall gjennomsnitt fra 2014-2018, nettotall fra 2012-2016. Kilde: DBH (2020)

Tallene om gjennomføring skal leses med forbehold. Målene for nettotid var upresise på grunn av problemer med registreringen, og rapporteringen av disse ble avsluttet i 2016. Dagens offisielle parameter, andel som har fullført etter seks år, vil ikke ta hensyn til at mange bruker lenger tid på grunn av spesielt permisjoner og pliktarbeid. I et historisk perspektiv har utviklingen en stund gått i riktig retning. Blant stipendiatene som startet i 1980/1981, var nesten halvparten (44 prosent) fortsatt ikke ferdige etter 16 år (Olsen & Kyvik, 2012). I perioden fra 2011-2019 er det imidlertid lite endring i gjennomføringstid (DBH, 2020).

Hvordan vi bør måle gjennomføringstid og de interne forskjellene som gjennomsnittene skjuler kan diskuteres lenge. Men hovedbildet er uansett klart: Til tross for selektert inntak, store ressurser brukt på doktorgradsutdanning og det offisielle målet om redusert gjennomføringstid er det fremdeles mange som bruker lengre tid enn planlagt, og mange som aldri lykkes med å levere doktorgraden.

Erfaringer med liknende ordninger i Sverige

I fortsettelsen ser vi nærmere på utviklingen i Sverige, og hvordan offentlig phd.d.-ordningen i Norge kan lære av de svenske erfaringene. Et tema som er spesielt belyst og diskutert er erfaringer og utfordringer knyttet til doktorandenes videre yrkesliv. Dette er kjent tematikk fra tidligere studier, og til tross for flere satsinger og dokumenterte erfaringer med denne typen doktorgrader synes dette å være en vedvarende utfordring i Sverige. Vi har valgt å se nærmere på denne tematikken spesielt fordi den angår de fleste involverte aktørgruppene, og der behovet for samarbeid, erfaringsutveksling og langsiktig planlegging synliggjøres.

Studier av doktoranders erfaringer med praksisorienterte og profesjonsorienterte doktorgradsløp innenfor utdanningsfeltet har vist at det kan være krevende for doktorandene å stå i doktorgradsløp der de er forventet å skulle ivareta praksis- og profesjonsperspektiver samtidig som de skal utvikle et vitenskapelig og forskningsbasert tankesett. Denne erfaringen er påvist både i Sverige (for eksempel fra ordningene lärardoktorander, kommundoktorander og lektorer), i Danmark (for eksempel Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning) og i Norge (for eksempel den nasjonale forskerskolen NAFOL) (Prøitz, 2005; Thelin, 2009; Kyvik et al., 2015; Prøitz & Wittek, 2019). Resultatene er basert på doktorgradsløp med likhetstrekk med den norske offentlig ph.d.-ordningen for lærere, samtidig som det er begrensninger i overførbarheten fra disse studiene ettersom det er snakk om litt andre ordninger. I disse studiene rapporterte mange av kandidatene at de i liten grad fikk den støtten de trengte i akademia og på arbeidsplassen, selv om de opplevde selve doktorgradsarbeidet som givende og positivt. Flere viste til at de etter hvert opplevde sorg og tap over å måtte «forlate» sin erfaringsbaserte kunnskap for å bli en «ekte» akademisk doktorand og forsker. Studiene viste også at ph.d.-studentene i begrenset grad så for seg at de skulle gå tilbake til sine opprinnelige jobber i skolen eller kommunen, selv om dette er en del av ordningene. Det skyldes delvis at de ikke anså at det ville finnes relevant arbeid for dem etter graden og delvis at nye muligheter åpnet seg i akademia. En av utfordringene kandidatene, og dels veilederne, peker på er det å ha to arbeidsplasser, enten det er i lærerutdanning samtidig med arbeidet med doktorgrad på universitetet (som i Danmark) eller det å være tilknyttet både skole og akademia mens arbeidet med doktorgraden pågår (som i Sverige). Dette er utfordringer som handler om det rent praktiske ved å være tilknyttet to arbeidsplasser så vel som utfordringer knyttet til det å finne seg til rette i miljøene, oppleve tilhørighet og bli anerkjent med de praksisorienterte forskningsprosjektene. Senere viser vi at dette er utfordringer som kandidater i offentlig ph.d.-ordningen også har erfaringer med, men interessant nok på en litt annen måte enn kandidatene i våre naboland.

I den svenske konteksten omtales lærere med forskerutdanning på flere måter, litt avhengig av de ulike satsingene som har vært gjort på dette området over lengre tid. Vi finner blant annet betegnelser som *lärardoktorand*, *forskarutbildad lärare*, *kommundoktorand*, *samverkansdoktorand*, *kommunlektor* og *lektor*. Et sentralt spørsmål i den svenske utdanningspolitiske konteksten har over lang tid vært hvordan et sterkere forskningselement i lærerutdanningen og i lærerprofesjonen kan og bør utvikles. Dette har blant annet ført til et gjentagende fokus på såkalt *praktiknära forskning* og et bredt utvalg satsinger på kunnskapsutvikling med nær kobling til lærerprofesjonens og skolens hverdagsliv (Prøitz, 2020). Et slikt tidlig eksempel der forskerutdannede lærere inngår som en del av den forskningspolitiske strategien var Skolverkets forskningsprogram på midten av 1990 tallet[4]. Programmet skulle bidra til utvikling av utdanningssystemet

[4] 10 Prop. 1996/1997:5: Forskning och samhälle. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
11 Prop. 2000/2001:3: Forskning och förnyelse. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

gjennom å initiere og finansielt støtte forskning som var rettet inn mot sektorens kjernevirksomheter definert som: "Det lärandet som sker i barnomsorg, förskoleklasser, grundskolor, gymnasieskolor och vuxenutbildning … det arbete som bedrivs för att leda lärandet och för att leda de organisationer i vilka lärandet sker." Programmet satset på forskning innenfor følgende tre områder: (1) *Lärandet* med fokus på pedagogiske og sosiale prosesser, sosial utvikling og situasjoner der ting ikke går som planlagt. (2) *Lärararbete* med fokus på prosesser som utvikles i lærerarbeidet og (3) *Ledningsverksamhet* med fokus på problemstillinger om ledelsesdynamikk, makt og kompetansespørsmål, fordeling av ansvar og rettigheter. For oppfølgingen av satsingen ble det lagt flere ulike strategiske virkemidler til grunn som støtte til forskningsmiljøer, støtte til doktorander generelt og spesielt til lärardoktorander (Thelin, 2009).

Lärardoktorander var et nytt virkemiddel innenfor sektorforskningen som innebar finansiell støtte til doktorander som innfridde kriterier som at søkerne til ordningen måtte være lærerutdannet med minst to års yrkeserfaring og være ansatt som lærer. De måtte være opptatt ved ordinære ph.d.-program eller ved en forskerskole og kommunen skulle finansiere deler av forskerutdanningen. Doktorgradsavhandlingen skulle være praksisorientert og doktoranden skulle tilbake til praksisfeltet etter oppnådd grad. Forskningsprogrammet som finansierte forskningen og medfinansierte doktorandene i ordningen ble imidlertid rammet av omorganiseringer i forvaltningen der Skolverket ikke lenger skulle initiere og finansiere forskning og etter hvert ble det også en avslutning av forskningsprogrammet før den berammede tiden var ute. Doktorandene fikk imidlertid fortsatt finansiering av sine prosjekter.

Studier av disse kandidatenes erfaringer er spesielt berørt i Prøitz (2005) og Thelin (2009), og vi beskriver noen av hovedresultatene fra disse studiene i det følgende. Disse to studiene viste at lärardoktorander var et komplekst virkemiddel som innbefattet et konglomerat av forventninger uttrykt gjennom alle de involverte aktørene i ordningen: Skolverket (og senere Utvecklingsmyndigheten som overtok ansvaret for forskningsprogrammet), kommune, universitet og eventuelt forskerskole og skolene doktorandene kom fra. I tillegg kom doktorandenes egne forventninger til arbeidet. De fleste av doktorandene som ble intervjuet tidlig i doktorgradsløpet hadde en sterk forankring i praksisverdenen. Et flertall arbeidet med problemstillinger som sprang ut av erfaringer de hadde fra arbeid i skolen som lærere. De uttrykte også bekymring over at i møtet med forskerutdanningen framsto akademia som lite interessert i og med manglende forståelse for praksis og deres prosjekter. Doktorandene var også bekymret for at de gjennom en akademiseringsprosess ville miste sitt praksisnære perspektiv og sin tilknytning til skolens hverdagsliv. Studiene viste at lærerdoktorandene syntes å befinne seg innenfor et dobbelt sett med standarder, en standard definert gjennom ph.d.-programmets struktur og utdanningens kvalifikasjonskrav, og en standard definert gjennom deres bakgrunn som lærere og deres doktorgradsprosjekter som praksisorienterte studier innenfor forskningsprogram. Kandidatene viste til at forskerutdanningen representerte en mulighet for å skape distanse mellom seg selv og det praksisfeltet de kjente godt, gjennom forskbare problemstillinger og kritisk refleksjon over praksis, men at dette var også prosesser som skapte indre konflikt hos kandidatene. Arbeidet åpnet for egenutvikling og den har vært til nytte gjennom at kandidatene har fått økte kunnskaper, utviklet sine perspektiver og arbeidsmåter og lært å skriftliggjøre sine arbeider (Thelin, 2009). På den annen side har det vært problematisk å kjenne på at man er uakademisk og det at nytten og akademia ikke hører sammen. Det ble også opplevd som problematisk at den utfordret kandidatenes oppfattede læreridentitet.

Studiene viste også at kommunene i liten grad var en synlig aktør etter at kontrakter og finansiering var fastsatt. Kommunen fremsto som en taus partner når det kom til oppfølging av kandidatene, men også

vedrørende framtiden for doktorandene. Dette sto i kontrast til at flere av kandidatene antydet at de så for seg en yrkesmessig framtid nettopp i skjæringspunktet mellom teori og praksis, og at skole eller kommune ble sett på som høyst relevante arbeidsplasser så fremt det var adekvate arbeidsoppgaver som ventet dem. Studiene ga grunnlag for å stille spørsmål om hvordan relasjonen mellom institusjoner for høyere utdanning og kommuner som finansieringskilder, best kan ivaretas og om doktorgradsutdanning som ledd i lærernes profesjonsutdanning krever andre organisasjonsmessige strukturer, perspektiver og relasjoner.

I dag antas de fleste som arbeider som *lektor* i svensk skole å være forskerutdannet i forskerskoler for lærere. Disse ble opprettet på midten av 2000-tallet, før statens satsing på Karriärstegsreformen fra 2013, men ses likevel gjerne i sammenheng med denne reformen (Serder, 2016). Betegnelsen *lektor* ble (re)introdusert med reformen og omfattes av noen bestemte kjennetegn. En lektor i denne betydningen er en lærer som har forskereksamen i et undervisningsfag eller i pedagogikk/utdanningsvitenskap. Lektoren skal hovedsakelig arbeide med undervisningsrelaterte oppgaver, men stillingen kan også defineres av arbeidsgiver (*huvudmannen*)[5]. Skoleutvikling kan inngå i oppdraget. Lektorstillingen finansieres dels av ordinær lønn og dels av et statsbidrag for merkostnad for å dekke høyere lønn og sosiale utgifter. Lønnsøkningen for en lektor skal være minst 10 000 kr i måneden.

Serder (2016) viser imidlertid til at begrepet *forskerutbildade lärare* (forskerutdannede lærere) er en bred betegnelse som brukes for en kategori lærere som har *licentiat-* eller *doktorseksamen* og lærerutdanning. Begrepet brukes om en yrkesgruppe som kan ha ulik forskereksamen og lærereksamen, forskerutdannede lærere kan arbeide som lektorer i en kommune eller hos en frittstående arbeidsgiver (for eksempel privat virksomhet), men også som lærer, avdelingsleder og/eller team/trinnleder i skolen, i ulike forvaltningsroller eller som utviklingsleder. Serder (2016) viser også at med Karriärstegsreformen innføres et fokus på det å beholde faglig sterke lærere i skolen ved å gi dem muligheter til faglig utvikling og høyere lønn. Det representerte noe nytt fra tidligere diskusjoner om lærere og doktorsutdanning og de statsfinansierte forskerskolene fra tidligere, som handlet mer om å bygge opp forskerkompetansen i skolen og ikke nye titler og lønn. De tidligere forskerskolenes fokus ble sett i lys av introduksjonen av ny skolelov i 2010 der det stadfestes at skolens virksomhet skal hvile på «vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet» (SFS 2010:800). I dag er de tidligere statlig finansierte forskerskolene under kommunal finansiering og administrasjon. Kommunelektorenes og kommunenes situasjon i dag må også ses i sammenheng med større utfordringer i det svenske utdanningslandskapet som alvorlig mangel på lærere mange steder i Sverige, mangel på lærerutdannere og nye krav til undervisningskompetanse og nedadgående skoleresultater, samt en stadig mer kulturelt heterogen elevgruppe.

Parallelt med eksemplene på satsinger på forskerutdannende lærere ser vi i de seneste årene en styrking av forskerskoler innenfor det utdanningsvitenskapelige området, rettet mot lærere spesielt, gjennom Vetenskapsrådets utlysninger om midler i Sverige. Utlysningen om forskerskoler rettet mot lærere er forankret i et regjeringsoppdrag om å styrke det vitenskapelige fundamentet i lærer- og førskolelærerutdanningen. Et viktig formål med utlysningen er å skulle bidra til å øke utdanningskapasiteten og samtidig opprettholde kvaliteten i utdanningene. Det er et krav at forskerskolene skal innrettes mot et fag eller tema som er relevant for lærerutdanning og for læreres yrkesutøvelse[6]. I tillegg ser vi at forskerutdannede lærere og

[5] Se Karriärstegsreform regeringsbeslut 2013 (SFS 2013:70) og Promemoria U2012/4904/S Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet

[6] Vetenskapsrådet lastet ned 13.01.21 https://www.vr.se/aktuellt/nyheter/nyhetsarkiv/2020-09-24-sok-bidrag-for-forskarskolor-i-januari.html

kommunlektorer har en svært viktig rolle i å ivareta «samverkan» mellom skole, kommune og universitet i forsøksvirksomheten *Utbildning, lärande, forskning (ULF)* i Sverige. Dette er en pågående landsdekkende forsøksvirksomhet for utvikling av bærekraftige modeller for samarbeid omkring praksisnær forskning (Prøitz, Rye, Barstad, Afdal & Risan, 2020).

Hensikten med satsingen på de statlige forskerskolene var å tilføre mer forskerkompetanse spesielt i fagdidaktikk i skolen, for blant annet å legge til rette for bedre måloppnåelse for elevene (Högskoleverket, 2012). I en evaluering av denne satsingen fra 2012 viste Högskoleverket til at 160 lærere hadde fullført forskerutdanning i forskerskoler for lærere i *ämnesdidaktik*. Evalueringen viste også at omlag halvparten av disse oppgir at de er usikre på om de vil fortsette å arbeide i skolen. Til tross for at de forskerutdannede lærerne og deres arbeidsgivere viste til at de er positive til det forskerskolene har bidratt med, anses dette å være en alvorlig situasjon ettersom ordningen er svært kostnadskrevende (Serder, 2016). Hovedårsaken til denne situasjonen knyttes til uklarheter omkring de forskerutdannede lærernes fremtidige arbeidsmuligheter.

> De främsta skälen till de forskarutbildade lärarnas osäkerhet är att de ser få utvecklingsmöjligheter i skolan samt bristande handlingsberedskap och intresse i kommunerna. Detta konstateras också av Högskoleverket som skriver att det är ”få av skolhuvudmännen som har en plan för att förvalta och ta tillvara de forskarutbildade lärarnas kompetens i skolverksamheten. (Serder, 2016:6).

Tilsvarende observasjonene ble gjort i en kartlegging av kommundoktorander i 44 svenske kommuner gjennomført i 2010 (Bergmark, 2010). Studien konkluderte med at kommunene hadde behov for en tydeligere ide om hva forskerutdannede lærere skal lede til i kommunene og nødvendigheten av langsiktig strategiarbeid for å ivareta de forskerutdannede lærernes nye kompetanse. Kartleggingen viste også at strategiarbeidet må ta for seg hvordan samarbeidet mellom universitet og høgskole og kommune skal foregå. Bergmark (2010) viser til at dette også vil kreve økt innsikt hos alle involverte aktører – politikere og skolesjefer, så vel som skoleledere og lærere - om at forskning bidrar til skoleutvikling.

Serder (2016) finner at kommunlektorene hun har intervjuet i stor grad ønsker å fortsette sitt arbeid i tilknytning til skolen, men også at mange uttrykker ønsker om at det hadde vært enklere å arbeide i både akademia og i skole. Med dette menes at det burde finnes formelle ordninger for kombinasjonsstillinger. Argumentene for dette er dels personlige, men også ut fra at dette kunne være til gode for både skole og akademia. Kandidatene beskriver spenning mellom omgivelsenes forventninger om at forskningen deres skal kunne løse her-og-nå-problemer, mens deres egen opplevelse av egen kompetanse handler mer om nye forståelser av fenomener gjennom begreper, teorier og metodekunnskap. Studien viser også at forutsetningene for at kommundoktorandene i Sverige skal få brukt sin nye kompetanse, og i hvilken grad dette kan gjøres, varierer med forutsetninger i kommunene. Blant annet legger kommunens størrelse og økonomi premisser for hvilke muligheter som finnes. Dette handler også om hvorvidt arbeidet deres er forankret i en «differensiert» eller «desentralisert» organisasjonen der førstnevnte karakteriserer et oppdrag og arbeid på ulike nivå i kommunen, i skolen og mellom skoler, mens sistnevnte omfatter arbeid som er mer smalt og avgrenset lokalt til den enkelte skole (Serder, 2016; Alvunger, 2015). Serder (2016) konkluderer i sin studie med at hvorvidt kommundoktorandene vil bli i sine stillinger i skole og kommune i stor grad handler om i hvilken grad de opplever at deres forskerkompetanse tas i bruk, kommer til nytte og videreutvikles.

Samlet sett ser viser dette utvalget av studier og kartlegginger av ulike typer forskerutdannede lærere i Sverige at ordningene generelt er erfart og omtalt som svært positive ordninger i kandidatenes liv, til tross for

en del rapporterte utfordringer som følge av det å stå i spennet mellom praksisfeltet og akademia. Det er imidlertid et gjentagende spørsmål hvordan kandidatene og deres kompetanse best kan ivaretas etter at graden er godkjent i deres videre yrkesliv i skole og kommune. Erfaringene fra Sverige tyder på at det stadig synes å være utfordringer, men også at hvilke muligheter som finnes og hvordan kommunen makter å ivareta forskerkompetansen kandidatene har tilegnet seg, varierer fra arbeidsgiver til arbeidsgiver.

Et viktig element i denne gjennomgangen er hvordan lærerdoktorandordningene til ulike tider har hatt ulike formål. Eksemplene vi har presentert her startet i en doktorandordning knyttet til et forskningsprogram lansert på slutten av 1990-tallet. Hensikten med ordningen var å bidra til utvikling av et felles språk i utdanningsfeltet og styrkning av kunnskapsbasen ved hjelp av praksisnær forskning, utført av lærere med forståelse for de praksisnære problemstillingene. 2000-tallets forskerskoler hadde som del av sitt formål en styrking av elevenes måloppnåelse og en styrking av skolens vitenskapelige grunnlag. Til slutt bringer Karriärstegsreformen inn den forskerutdannede læreren som strategi, blant annet for å utvikle flere karrieremuligheter med bedre lønn og en høyere stilling i en skole med lærermangel og svak rekruttering.

Det er flere ting vi kan lære fra de svenske eksemplene. Dels handler det om at forskerutdannede lærere og flere av deres arbeidsgivere opplever at ordningene er gode og viktige, og at de bidrar til å utvikle og bringe ny kunnskap inn i kommuner og skoler. Samtidig er en sentral utfordring, som også ser ut til å være gjennomgående over tid, manglende tenkning om hvordan kandidatenes fremtidige yrkesliv skal være og hvordan ny kompetanse hos kandidatene best kan tas i bruk i skole og kommune i et mer langsiktig perspektiv. Et annet element er det empiriske spørsmålet om de skiftende målsettingene med ordningene i Sverige har vært hensiktsmessig for utviklingen av kandidatenes muligheter for det de fleste kommuniserer at de ønsker seg – en stilling der de kan både arbeide i og nær skolens praksiser og i og nær forskning og utvikling av skolen. For å utvikle ordninger som kan fungere for alle over tid, kreves dialog og samarbeid der samtlige aktører i utdanningsfeltet må involveres.

Hva kjennetegner de offentlig ph.d.-prosjektene i Norge?

Mens Sverige har en lengre tradisjon for praksisorienterte og profesjonsorienterte doktorgradsløp innenfor utdanningsfeltet, er dette en relativt ny ordning i Norge. For å få et innledende inntrykk av prosjektene og mulige kunnskapsbidrag fra offentlig ph.d.-ordningen, har vi sett nærmere på kandidatenes prosjektskisser. I forbindelse med intervjuene spurte vi kandidatene om de ville dele prosjektskissene sine med oss. Vi mottok 19 skisser etter denne forespørselen. Dokumentene vi har fått varierer noe. De fleste har sendt inn prosjektskissene de har brukt ved opptak til doktorgradsprogrammet, noen har sendt «utkast», mens andre har sendt inn søknaden til Forskningsrådet. Dette innebærer at dokumentene ikke er helt likt utformet, men at de i stor grad omhandler de samme tingene. Dette innebærer også at våre tellinger av innholdet i skissene må betraktes som omtrentlige da det å være helt sikker på omfang i en del av skissene er vanskelig. Det er viktig å huske på at prosjektskisser kun er en presentasjon av en prosjekt-ide slik den ser ut i starten av et doktorgradsprosjekt. De videreutvikles også ofte i etterkant av en søknadsprosess. Skissene skal gi en ide om tema, problemstilling, teoretisk posisjon, design og metode, plan for gjennomføring, forskningsetiske vurderinger, og publisering. Prosjektskissene utgjør gjerne det viktigste søknadsgrunnlaget for tilsetting i ordinære ph.d.-utlysninger. Her skiller disse søknadene seg noe fra det ordinære fordi de dels utgjør grunnlag for søkning om opptak til universitetenes og høyskolenes doktorgradsutdanninger, og dels utgjør grunnlaget for søknaden om støtte i Forskningsrådet. Når det er sagt ligner kandidatenes søknader i stor grad på

«vanlige» ph.d.-prosjektsøknader. Vi har kartlagt innholdet i prosjektskissene ved å fokusere på følgende temaer: tema og problemstilling, teori, design, etikk og internasjonalisering. I tillegg har vi også vurdert om det er noe ved skissene som peker seg ut som spesielt interessant. I det videre beskriver vi hovedtrekk fra det vi fant i kartleggingen.

Prosjektskissene samlet sett kan beskrives å omfatte et bredt og variert sett med temaer og problemstillinger, fra implementering av nye reformelementer i skolen og barnehage, til mer fagdidaktiske problemstillinger innenfor for eksempel norsk, matematikk og yrkesfag, til lærerrollen og arbeid med teknologi og bærekraft. Samtidig kan vi si at det finnes noen overordnede mønstre når det gjelder tematisk orientering og problemstillinger. Mange av prosjektene tar utgangspunkt i problemstillinger som handler om å finne ut hvordan noe er eller henger sammen, eller hva som kjennetegner eller karakteriserer et sentralt fenomen i utdanningsfeltet. Studiene kan således anses å i hovedsak ville bringe frem deskriptiv og forklarende kunnskap i utdanningssektoren. Flere skisser beskriver forskningsprosjekter som også har til hensikt å utvikle metoder som kan bidra til bedre forståelse og læring, eller spesifikke verktøy. Flere søker etter gode eller også de beste løsningene på kjente problemer og utfordringer i utdanningsfeltet. De fleste av de som jobber som lærere belyser fagdidaktiske problemstillinger i sine prosjekter. Få studier har til hensikt å utvikle teorier eller teoretisere omkring det de studerer, og vi finner ingen studier som uttalt ønsker å se kritisk på et tema. Disse hovedtrekkene ser ut til å sammenfalle med erfaringer med og gjennomgang av prosjektskisser og prosjekter i forskerskolen NAFOL, som også har en klart uttalt målsetting om å ta opp kandidater som har praksisforankrede ph.d.-prosjekter. I en selvevalueringsrapport for NAFOL vises det til at kandidatenes arbeider primært er forklarende eller deskriptive, og i mindre grad er teori- eller hypotesedrevet (Smith et al., 2015). Denne rapporten viser også til at det er en målsetting for den videre utviklingen av NAFOL at forskerskolens kandidater bør oppmuntres til å være mer kritiske og drive mer nybrottsarbeid.

Når det gjelder teoretiske perspektiver nevnt i skissene så finner vi at av de totalt 19 skissene vi har fått tilgang til så er det i fem av dem ikke eller i svært liten grad beskrevet noe teoretisk ståsted for prosjektet. Dette kan anses å være overraskende da vi vanligvis forventer at ph.d.-skisser innenfor utdanningsvitenskap angir noe om teoretisk ståsted eller et teoretisk rammeverk for studien. Dette behøver ikke nødvendigvis være spesielt velutviklet ettersom dette er en viktig del av arbeidet med doktorgradsprosjektet, men en forventing om en beskrivelse av teoretisk posisjon er vanlig. Denne observasjonen ser også ut til å sammenfalle med erfaringene fra NAFOL om at det i relativt liten grad utvikles teoridrevne studier blant praksisorienterte avhandlinger. Et flertall av skissene viser imidlertid til at prosjektet er plassert innenfor sosiokulturell læringsteori og/eller profesjonsteori. Andre teorier som det også vises til er læreplanteori, dannelsesteori, ledelsesteori, systemteori, sosial konstruktivistisk teori og teorier innenfor kultursosiologi. Sentrale navn på kjente teoretikere som går igjen er for eksempel Engeström, Marzano, Biesta, Bourdieu, Senge, Klafki og Säljö. I flere av prosjektskissene angis det ikke spesifikke teorier og heller ikke definerte teoriområder som er planlagt tatt i bruk, men heller fagfelt studien kan anses å befinne seg innenfor, som for eksempel fagdidaktikk, psykologi, sosiologi, bærekraft og teknologi.

En klar majoritet av prosjektskissene beskriver bruk av kvalitative metoder og forskningsdesign. I kun én studie redegjøres det i detalj for et større kvantitativt design. Det finnes også studier der kandidatene beskriver et design med en kombinasjon av kvantitative og kvalitative data. Bortsett fra det ene kvantitative prosjektet er studienes utvalg gjerne små og avgrenset til mellom to og seks skoler. Ett av prosjektene omfatter et design med kontrollgruppeskoler som innebærer at for eksempel et tiltak innføres i en gruppe av skoler, men ikke i

den andre gruppen. Kontrollgruppestudier kan gjøre det mulig å konkludere sikrere om effekten av tiltak. Et karakteristisk trekk ved omtale av utvalg er at det er skolene som er hovedutvalgsnivå, men at det gjerne inngår lærere, ledelse og/eller elever i utvalget ved den enkelte skole. Dette betyr at selv om antall skoler som er involvert er få så omfatter gjerne studiene mange og sammensatte informantgrupper. Studiene som er skissert er ofte prosjekter planlagt med et omfattende, dyptgående og svært rikt datamateriale. I enkelte av studiene er det mye som tilsier at ytterligere avgrensning av datamengde vil være nødvendig for at det skal være realistisk å gjennomføre prosjektet.

Når vi ser skissene samlet ser vi at et bredt utvalg av metodiske design er nevnt, som for eksempel aksjonsforskningsdesign, intervensjonsstudie, implementeringsstudie, survey studie, case studie, 'design-based'-design og komparativt design. De hyppigst omtalte designene er aksjonsforskning og intervensjonsstudier, og i mange av disse har kandidatene også oppgitt at egen skole inngår i utvalget. Datamateriale skal samles inn ved hjelp av et bredt sett med metoder som for eksempel video-observasjon, feltarbeid, intervjuer, dokumentstudier, forskerlogg, fotodokumentasjon, spørreskjema og registerdata (elevundersøkelsen og nasjonale prøver). De vanligste metodene er intervju (omlag 11 skisser), observasjon (omlag ni skisser), dokumentstudier (omlag seks skisser). Disse brukes ofte sammen i mixed method designs.

Vi har også sett på omtale av forskningsetikk i skissene, dels fordi dette er en viktig del i utformingen av forskningsprosjekter generelt, men også fordi det er et sentralt element i forskerutdanning. I 14 av de 19 søknadene omtales etikk, men det gjøres med noe ulikt fokus. Et flertall av skissene omtaler etikk spesielt i sammenheng med at prosjektene forsker på egen virksomhet, enten i et aksjonsforskningsprosjekt eller i en intervensjonsstudie eller i design-based studie. I disse tilfellene reflekterer kandidatene omkring det å skulle gjøre et prosjekt på egen (nåværende eller tidligere) arbeidsplass og hvordan de ser sin rolle som forsker på en arbeidsplass der de vanligvis har rollen som tilsatt. I de øvrige tilfellene omhandler de etiske betraktningene at det skal sendes meldeskjema til NSD, og/eller at det skal sikres samtykke fra informanter eller foresatte til barn eller unge som skal være med i studien. I ett tilfelle omhandler omtalen av etikk også det å forske på sensitive temaer i barn og unges liv. Det er interessant at en fjerdedel av skissene ikke omtaler forskningsetikk, både med tanke på hvor høyt dette har vært på den forskningspolitiske agendaen de siste årene og at så mange forsker på egen skole og/eller i relasjon til informanter de kjenner i forkant. Det er også interessant med tanke på at disse skissene inngår i søknaden til opptak på doktorgradsprogram, og til Forskningsrådet som ikke ser ut til å ha krav om forskningsetiske betraktninger. Videre er det interessant å observere at mange av dem som skal forske på egen institusjon åpenbart har et bevisst forhold til at dette er en viktig tematikk å omtale. Et spørsmål er imidlertid om forskningsetikk er diskutert i skissene fordi det er en påkrevd del i av det valgte designet (som i aksjonsforskning) eller fordi kandidaten har en forståelse av at forskingsetikk er en viktig del av skissen.

Publisering i internasjonale tidsskrift og utenlandsopphold forventes i søknader om opptak til de fleste doktorgradsutdanningene innenfor utdanningsfeltet i Norge. I de 19 skissene finner vi at utenlandsopphold er omtalt i seks. Internasjonal publisering (inkludert nordiske tidsskrift) er omtalt i fem av skissene. Imidlertid ser vi også at det flere som har planlagt å presentere forskingen sin på nordiske og europeiske konferanser, selv om det er et mindretall. Det må her tas et forbehold om at noen av kandidatene planlegger å skrive monografi og da er ikke publisering i internasjonale tidsskrift relevant før eventuelt etter levert avhandling. Likevel er det noe overraskende at såpass få skisser omtaler utenlandsopphold og publisering av resultater i internasjonale tidsskrift, både med tanke på at dette gjerne er en forventing til søknader om opptak til doktorgradsutdanning,

men også med tanke på at internasjonalisering er uttalt og ønsket forskningspolitikk i Norge, blant annet som forvaltet gjennom Forskningsrådets utlysinger og tildelinger.

Oppsummert kan vi si at vår vurdering er at prosjektskissene som vi har fått tilsendt gjennomgående er av høy faglig kvalitet. Prosjektene de presenterer virker både gjennomtenkte og gjennomarbeidet. Problemstillingene er i all hovedsak klare, empirisk svarbare og avgrensede. Kandidatene ser ut til å ha god oversikt over relevant forskning på feltet de skal forske på. Det er også interessant å merke seg at vi finner få innslag av ubegrunnede, normative uttalelser, eller generaliseringer belagt med egen praksiserfaring som ikke er fundert i forskning. Et forbehold skal tas. Skissene vi har vurdert kan være et selektert utvalg, fordi det er de sterkeste kandidatene som velger å sende inn skissen til oss. Dette kan ikke utelukkes, men vi vil likevel mene at vårt utvalg på 19 av 28 mulige skisser gir et relativt bredt bilde.

Vi finner relativt stor variasjon i tematisk innretning. Tema for prosjektene følger i stor grad stillingen kandidaten har før oppstart på ph.d. og relevans for egen virksomhet står sterkt. For eksempel er naturlig nok lærere mer elev- og klasseromsorienterte enn de som jobber med kommuneadministrasjon og ledelse. Sistnevnte er på sin side mer orientert mot implementeringsspørsmål og hvordan kommunesektoren kan støtte skoler i deres utviklingsarbeid. Vi finner at kandidatene planlegger å bruke et stort mangfold av metoder, men primært innenfor kvalitative design, aksjonsforskningsdesign, intervensjonsstudier og design-based studier. De fleste studiene, for ikke å si alle, planlegger å ta i bruk flere kvalitative metoder, først og fremst intervju, observasjon og dokumenter. I en del av søknadene kan det synes å være et behov for å ytterligere avgrense planlagt innsamlet datamengde, og å gjøre beskrivelsen av data og metode mer presis.

De fleste kandidatene skriver om etiske overveielser, og spesielt de som skal studere egen arbeidsplass har skrevet skisser som inneholder refleksjoner over egen rolle i forskningen og det å forske på eget miljø. Et flertall skal forske på egen praksis. Det er grunn til å stille spørsmål om valget om å forske på egen praksis skyldes at kravet om praksisforankringen i ordningen er fortolket som å måtte være «relevant for egen virksomhet». Det er også et spørsmål om betoningen av dette i så mange av skissene reflekterer Forskningsrådets søknadsmal som krever fokus på nettopp relevans for virksomheten. Det er imidlertid mange måter et forskningsprosjekt vil være relevant for virksomheten på utover det som er mest present her og nå i tid og rom. Eksempler på dette er studier av spesifikke utviklingsprosjekter som gjennomføres i en avgrenset periode, men som både forskningsmessig og for virksomheten vil være interessant langt utover enkeltprosjektet. Slike diskusjoner om hva relevans er bør diskuteres nærmere. Når få kandidater nevner utenlandsopphold og internasjonalisering, er det også interessant å diskutere om dette skyldes at et nasjonalt fokus i større grad relateres til praksisnærhet og 'relevans' enn det internasjonalisering gjør.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at doktorgradsutdanningen i Norge har gjennomgått store endringer etter årtusenskiftet, med blant annet nye titler, sterk økning i antallet som tar doktorgrad, og økt vekt på oppfølging av kandidatene. Det er imidlertid fremdeles store problemer med gjennomføringen: mange leverer forsinket, og en stor andel kommer ikke i mål med doktorgraden. To nye ordninger har blitt innført: nærings-ph.d. (2008) og offentlig ph.d. (2014). I motsetning til en del andre land har man i Norge valgt en modell som innebærer at de ulike løpene fram mot ph.d. resulterer i samme grad og har samme krav. Et spørsmål som da blir særlig

relevant for de nye ordningene er hvordan kandidatene erfarer det å stå mellom praksisfeltet og akademia, og hvilke utfordringer og muligheter som melder seg i dette spennet.

Et hovedfunn fra studier av likende ordninger i Sverige er at den doble tilknytningen til praksisfeltet og akademia ofte kan skape utfordringer. Flere av kandidatene opplevde overgangen som vanskelig, blant annet fordi deres praksisnære kunnskap ikke ble verdsatt innenfor en akademisk logikk. Etter avlagt grad gikk mange av doktorandene ut av skoleverket og ble ansatt i stillinger i akademia, blant annet fordi de ikke opplevde at det ble skapt stillinger innenfor skoleverket hvor de kunne få brukt sin doble kompetanse. Dette står i kontrast til formålet i ordningen om å tilføre forskningskompetanse i skoleverket. Selv om det skal presiseres at studier også har vist tilfredshet med deler av ordningen i Sverige, gir de svenske resultatene grunn til å se spesielt på hvordan man i Norge har lykkes med tilnærmingen mellom praksis og akademia.

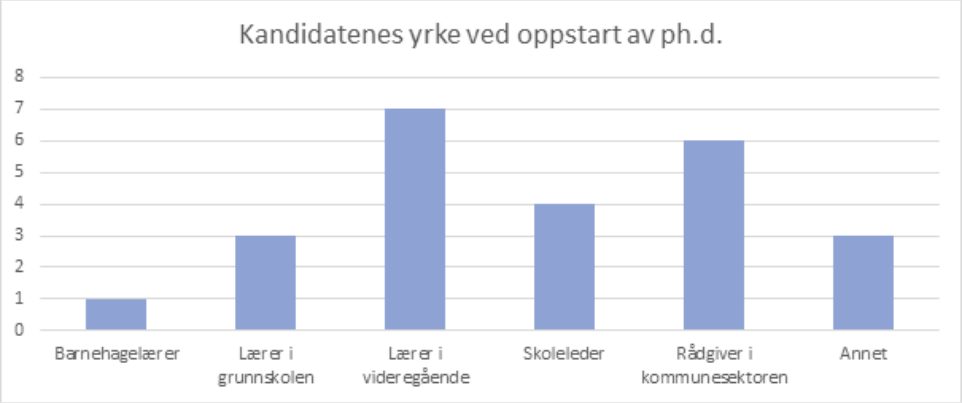
For å få et inntrykk av hva som blir ansett som relevante og gode ph.d.-prosjekter i den norske ordningen, har vi sett nærmere på prosjektskissene fra 19 av de 24 kandidatene vi har intervjuet i denne studien. Problemstillingene er varierte, med klar relevans for utdanningsfeltet og ofte med ambisjoner om å utvikle metoder som kan være nyttige for å forbedre praksis. Lærerne forfølger ofte fagdidaktiske problemstillinger. Vår vurdering er at prosjektskissene alt i alt holder et relativt høyt akademisk nivå. Det er imidlertid noen mangler i det teoretiske grunnlaget, i internasjonale ambisjoner og i forskningsetiske vurderinger. Sistnevnte er interessant i og med at de fleste designene innebærer å forske tett på egen praksis og/eller virksomhet. Et bredt spekter av metoder er representert, men i liten grad kvantitative. Samlet indikerer skissene at prosjektene som velges ut har potensiale for å bli relevante og gode bidrag, både til forskningen og praksisfeltet. Hvordan dette fungerer når prosjektene skal gjennomføres er blant de temaene vi skal se nærmere på i de neste kapitlene, hvor vi beskriver erfaringene med offentlig ph.d.-ordningen i utdanningsfeltet i Norge så langt slik de kommer til uttrykk hos kandidater, arbeidsgivere og veiledere som er involverte.

Kapittel 3: Kandidatperspektivet

I dette kapittelet presenterer vi analyser av intervjuer med ph.d.-kandidatene i ordningen. Vi har gjennomført gruppeintervjuer og individuelle intervjuer med totalt 24 kandidater. I kapittelet behandles prosjektets første forskningsspørsmål: *Hvilke faktorer bidrar til at lærere og ledere søker offentlig ph.d. og hvordan opplever kandidaten å være i ordningen?* Målsetningen med dette spørsmålet er å få økt kunnskap om kandidatenes erfaring med ordningen. Dette omfatter også deres synspunkter på hvordan prosjektene bidrar til kompetansebygging i praksisfeltet. Analysen presenteres i fire deler: kandidatenes motivasjon for oppstart, arbeidsforhold ved gradsgivende institusjon, bruk av egen kompetanse og kompetanseutvikling, og støttestrukturer. Avslutningsvis oppsummerer vi nærmere kandidatenes positive og negative erfaringer. Et karaktertrekk ved materialet er at kandidatene vi har snakket med oppgir at de vil anbefale ordningen til andre. Vi ser også at informantene i hovedsak er fornøyde med å være offentlig ph.d.-kandidater. Imidlertid, og som vi vil vise i det videre, har kandidatene ulike erfaringer med ordningen, både av positiv og negativ art.

Oversikt over kandidatene

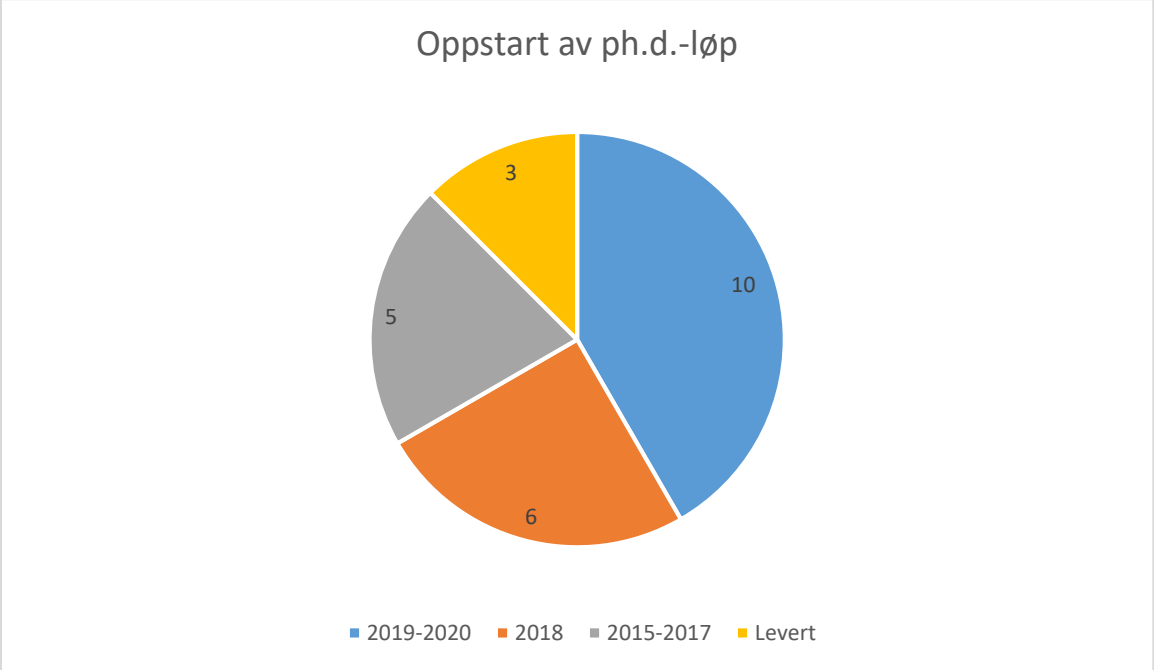
Først vil vi gi en oversikt over kandidatene som tar en offentlig ph.d., deres yrke ved oppstart, og når de startet opp prosjektene sine. Vi beskriver også deres pliktarbeid, som vi for øvrig kommer tilbake til senere i kapitlet.



Figur 3: Kandidatenes yrke ved oppstart

Datamaterialet knyttet til kandidatperspektivet består av intervjuer og gruppeintervjuer med 24 kandidater, av totalt 28 kandidater i ordningen. Av våre kandidater er 15 kvinner og ni menn. Basert på dette datamaterialet er det er tre hovedkategorier som utpeker seg når det kommer til hvilke yrker ordningen hovedsakelig rekrutter fra: lærere, skoleledere, og rådgivere i kommunesektoren. Ut fra kandidatenes prosjektskisser og uttalelser i intervjuene ser det ut til at 11 av kandidatene var ansatt som lærere ved oppstart av ph.d.-prosjektet. Av disse var det syv kandidater som var ansatt i videregående skole, tre i grunnskolen og én jobbet i barnehage. Det var seks kandidater som oppga å være rådgivere ved avdeling for skole og barnehage i kommunen eller fylkeskommunen, hvorav én spesifiserte å ha ansvar for barnehagesektoren og én som rådgiver tilknyttet både barnehage og skole. Fire kandidater arbeidet som skoleledere (rektor, virksomhetsleder eller avdelingsleder) ved oppstart av ph.d.-prosjektet. Tre av kandidatene hadde andre typer stillinger hvor de arbeidet med barn og unge i offentlige etater.

Det varierer hvor lenge kandidatene har vært med i ordningen. Ut fra skissene og intervjuene kan vi se at ti av kandidatene startet i 2019 eller 2020, og dermed kan anses for å være relativt ferske i ordningen. Seks kandidater hadde oppstart i 2018. Fem kandidater hadde oppstart i perioden 2015-2017. Tre kandidater har levert avhandlingen og er ferdige med sine ph.d.-prosjekter.



Figur 4: Oppstart av ph.d.-løp.

Av de 24 kandidatene er det 23 som omtaler lengde på prosjektperioden og eventuelt pliktarbeid. Det er fem kandidater som ikke har pliktarbeid og presiserer en ramme på tre år på sitt ph.d.-prosjekt. Av disse, er tre allerede ferdige med sin avhandling. 17 av kandidatene skisserer en prosjektperiode på fire år, med 25% pliktarbeid. Det er likevel vanskelig å presisere hvor disse kandidatene er i sitt ph.d.-løp da en del har hatt sykemeldingsperioder, permisjoner og andre forsinkelser som ikke omtales spesifikt i intervjuene.

Motivasjon

For å belyse kandidatens motivasjon for å søke og starte på en offentlig ph.d., stilte vi kandidatene spørsmål om hva og hvem som motiverte dem til å søke offentlig ph.d. og om det var dem selv som var pådriver eller om det var andre som tok initiativ. Gjennomgående oppgir kandidatene at de har en høy egeninteresse i og motivasjon for faglig fordypning og at dette har vært en viktig beveggrunn for at de søkte ordningen. Et eksempel på dette er når en informant viser til at ideen til prosjektet sprang ut av egne erfaringer med faglig arbeid på skolen sammen med kollegaer der kandidaten opplevde å ikke kjenne seg igjen i den eksisterende litteraturen på feltet.

Når vi spør om dette betyr at kandidatene var opptatt av å ta en doktorgrad svarer et flertall at graden ikke er så viktig i seg selv, men at muligheten til faglig fordypning over et lengre tidsrom har vært viktig. En fortolking av utsagnene er at ordningen for flere av kandidatene først og fremst er et middel som muliggjør faglig fordypning fremfor det å spesielt ta en doktorgrad. Noen av kandidatene viste i denne sammenheng også til at det å ta en doktorgrad er noe som blir mer interessant etter hvert som prosjektet utvikler seg. Dette

reflekterer til en viss grad at en del av kandidatene er tidlig i ph.d.-løpet og at betydningen av å ta en doktorgrad øker med hvor langt de har kommet i arbeidet. Det at offentlig ph.d.-ordningen innebærer at de kan beholde lønnsnivået oppgis også å være avgjørende for flere. For flere av kandidatene hadde det ikke vært aktuelt å ta en doktorgrad om de ikke kunne beholde lønnen sin.

> Det er et middel for å nå et mål. Jo mer jeg jobber med det, jo mer interessant blir det i seg selv da. Det å ta en ph.d. er noe jeg trives med når jeg er kommet i gang. Utgangspunktet var prosjektet, men så kom det en mulighet for finansiering utenfra.

> Doktorgrad var ikke viktig i det hele tatt, jeg hadde aldri tenkt at jeg ønsket å ta en doktorgrad, men når prosjektet kom opp, så ble det noen fordeler for meg og organisasjonen, å lære det som man går igjennom på en doktorgrad, så det ble kjekt. Men det kunne likegodt vært en prosjektstilling som ikke resulterte i doktorgrad sånn sett.

> (…) også var det en veldig åpen mulighet for å studere videre noe som jeg brenner litt for, mulighet til å fordype seg i tema var veldig spennende, det var derfor jeg grep den.

For de fleste kandidatene var det spesielt viktig at arbeidet skulle være praksisrelevant og handle om noe som var forankret i eller nær praksisfeltet som de selv kjente godt. En ordinær doktorgrad blir i denne sammenhengen beskrevet som for teoretisk og for fjernt fra praksisfeltet.

> Derfor var det avgjørende for meg at det var så tydelig at dette skal være noe som er relevant for arbeidsgiver og at det skal kunne brukes ute i praksisfeltet.

> Det var også min motivasjon. Jeg vil at min doktorgrad skal være relevant for praksisfeltet. Jeg har jobbet seks år på lærerutdanningen her på [universitetet]. Jobbet mye med praksisopplæring, vært studieleder på GLU og undervist i pedagogikk. Sett fra det perspektivet. Den spenningen som er mellom praksis og teorifeltet og prøve å bygge ned noen barrierer der.

> Men så mens jeg var i den jobben og hadde et innlegg på en samling for lærere og teamledere i kommunen, så kom skolesjefen bort til meg og sa «du, jeg har en stilling til deg». Ordføreren har sagt at vi skal ha slike offentlige sektor ph.d.er. Så, ja (…) Jeg har tenkt lenge at jeg skal ta doktorgrad, men jeg har tenkt at jeg ikke skal ta en tradisjonell doktorgrad og være med på å gjøre gapet større mellom teori og praksis.

> Motivasjonen min ligger i mye av det samme som de andre. Jeg ønsker også å lage et litt annerledes doktorgradsprosjekt enn det man ser tradisjonelt. Men det har også vært kimen til mye frustrasjon og motstand som går ganske rett inn i motivasjonene min.

Som vi ser er det noen av kandidatene som viser til at motivasjonen om å ha et litt annerledes og praksisorientert prosjekt ikke er helt uproblematisk i møtet med høyskole og universitet. En av kandidatene beskriver dette som en situasjon der de mest toneangivende i den høyere utdanningsinstitusjonen har et tradisjonelt blikk på hva en doktorgradskandidat er og at dette har ført til en diskusjon om hva som er kandidatens rolle. Kandidaten forteller her at han har blitt oppfordret til ikke å tenke som en byråkrat, men som en doktorgradsstudent

Informantene oppgir varierte grunner til at de søkte, noen var pådrivere selv mens andre ble oppmuntret til å søke av prosjektledere som de var i kontakt med på universitetet eller av rådgiver i kommunen. Flere oppgir

også å ha hatt god støtte i nærmeste leder på arbeidsplass, både i skole og i kommunesektoren. Gjennomgående synes det å være tilfeldig hvordan kandidatene har blitt oppmerksom på ordningen.

Flere av kandidatene viser til at det tok tid å koordinere alle som måtte involveres for å utvikle en søknad til Forskningsrådet, som for eksempel veileder, arbeidsgiver, administrasjon på begge steder, mentor og økonomiansvarlige. For flere av kandidatene ble det fart i søknadsprosessen når det ble et politisk eller administrativt fokus på ordningen lokalt, som at prosjektet passet inn i en kommunal strategi, eller at ledere for utdanningssektoren i kommunen eller fylket tok tak i prosessen.

> Jeg spurte skolesjefen «er det noen føringer her?». «Nei, det er helt åpent. Det skal godt gjøres at du treffer på noe som ikke er relevant for oss». Så det var veldig åpent. Men selvfølgelig, det skal godt gjøres at du ikke finner det i et strategidokument at «vi vil jobbe med utvikling». Så det var lett å identifisere det da vi skulle skrive søknaden til Forskningsrådet.
>
> Som [kandidaten over] sier, så skulle vi jo skrive prosjektbeskrivelsen sammen og det er et kriterium at det skal henge sammen med utviklingsplanen til kommunen. Så jeg opplever at samarbeidet har vært godt. Jeg har drevet det og hentet inn impulser fra andre miljøer også. Traff [veileder] tilfeldigvis, ikke sant, og snakket litt med henne og så sier hun «du må komme til oss» og så baller det på seg.

Som sitatene her illustrerer synes det viktig for søknadsprosessen at ph.d.-prosjektet oppleves som relevant for arbeidsgiver. Samtidig som krav og føringer om prosjektets innhold og relevans også beskrives som «helt åpent» av flere av kandidatene.

Arbeidsforhold ved universitet og høyskole

Noe som skiller offentlige ph.d.-kandidater fra ordinære ph.d.-kandidater er at de ikke formelt er ansatt ved gradsgivende institusjon. De er ansatte hos sin arbeidsgiver i offentlig sektor gjennom hele ph.d.-løpet. Det er likevel et krav om at kandidaten skal oppholde seg minst ett år ved universitetet eller høyskolen. Vi har spurt kandidatene om deres erfaringer med det å arbeide med ph.d.-prosjektet ved UH-institusjonen. I flere av intervjuene viser kandidatene til at det er noen strukturelle problemer i forholdet mellom kandidatene og den institusjonen de er tilknyttet, og dette er problemer som påvirker kandidatenes mulighet til å arbeide med avhandlingen. Gjennom våre analyser har vi kommet fram til at det er først og fremst tre hovedområder som påvirker kandidatenes arbeidsforhold ved universitetet eller høyskolen: deres ansattstatus og tilhørighet, tilgang til informasjon og tilgang til kontorplass.

Ansattstatus og tilhørighet

Vårt datamateriale tyder på at det er ulik praksis når det gjelder kandidatenes ansattstatus i UH. Det varierer også i hvor stor grad de føler tilhørighet til UH-institusjonen. Noen informanter oppgir at de får ansattstatus i UH på lik linje med ordinære stipendiater, mens andre har fått studentstatus, og at dette har praktisk betydning for deres arbeid med avhandlingen:

> En strukturell greie på offentlig ph.d. er at du blir sett på som en student og ikke ansatt ved universitetet. Dette påvirker hvor lenge du får låne bøker for eksempel, og postgang. Det burde offentlig ph.d. tatt opp med universitetet, at man kommer i boksen «ansatt».

> Det har vært utfordringer med å komme inn i systemer med datamaskiner, tilganger og sånt. De prosessene har tatt litt tid. Når man ikke er ansatt så kan man ikke få ansattinnlogging og da kan man ikke laste ned sånn og sånn. Det har vært en del kluss med praktiske ting.
>
> Vi var ikke på noe ansattliste på universitetet, jeg har jo studentbevis, så jeg kjøper kaffe til 5 kroner, for jeg får ikke ansattbevis. Veldig merkelig.

Derimot er det ikke slik på alle universitetene og høyskolene. Én kandidat sier at han har både ansattnummer hos biblioteket og studentnummer i Canvas, og at på hans institusjon er de offentlig ph.d.-kandidatene en like stor del av arbeidsmiljøet som andre ansatte.

Å være tilknyttet både UH og arbeidsplass i kommune eller fylkeskommune kan også by på utfordringer knyttet til bruk av teknisk utstyr og lagring av data:

> Jeg er ansatt i kommunen og er pålagt å bruke en jobb-PC fra kommunen. Jeg kan ikke bruke en privat maskin og jeg kan ikke bruke en annen virksomhetsutstyr (…) det handler om hvem som eier det som produseres. Altså når jeg gjør et stykke arbeid, selv om det er en del av en studie, så gjøres det på betaling fra kommunen. Det slår inn noen sånne mekanismer (…) Så hvor skal mine forskningsdata oppbevares?
>
> I starten brukte jeg og tre IKT-medarbeidere fra kommunen og én IKT-arbeider fra universitetet tre dager på å finne ut av hvorfor jeg ikke kunne bruke NVivo da jeg var på jobb. Og da viste det seg at brannmuren i kommunen ikke tålte VPNen fra universitetet. De kommuniserer ikke så da må jeg sitte hjemme når jeg skal bruke de systemene.

En annen problemstilling knyttet til denne doble tilhørigheten, er hvordan kandidatene blir integrert i arbeidsmiljøet ved universitetet eller høyskolen. Ordinære kandidater har gjerne undervisning eller annet pliktarbeid knyttet til UH, som igjen gjør dem til en del av arbeidsmiljøet ved universitetet. Nesten alle kandidatene vi har snakket med har sitt pliktarbeid hos arbeidsgiver og ikke i akademia.

> Jeg har sittet på instituttet i halvannet år, men er i en annen situasjon fordi mitt pliktarbeid er hos arbeidsgiver, mens de andre stipendiatene har sitt pliktarbeid for instituttet. (…) Jeg har følt meg som en gjest, og det har ikke blitt helt definert «hvem er jeg?». Det har ikke vært et stort problem og alle har vært hyggelige, men det er en utfordring med den modellen. Du sitter et sted, men du er ikke en fullverdig del av arbeidsstokken.
>
> (...) når vi sitter på stipendiatmøter så snakkes det om hvordan ting gjøres, hvordan ordninger for å søke stipend er, eller andre ordninger, hvordan veiledninger er, men mye gjelder ikke de med offentlig ph.d.
>
> Når jeg er på høyskolen er jeg der mer som en vanlig ph.d.-stipendiat. Det er sånn jeg blir møtt. Men du er jo utenfor alt dette med undervisning, og siden man ikke er med studenter så er man jo på utsiden av alt det. Men interessen for prosjektet er der, jeg opplever at jeg er på lik linje med de andre stipendiatene
>
> Jeg føler at selv om jeg ikke er en del av universitetsstipendiatene på instituttet, så blir jeg tatt like alvorlig

Sitatene illustrerer at for noen oppleves det som de har tilhørighet begge steder, mens for andre føler de lite tilhørighet til UH.

Informasjonsflyt

Et annet tema som går igjen i datamaterialet er manglende informasjonsflyt hos universitetene og høyskolene. Flere av våre informanter forteller at de har mindre tilgang til informasjon enn ordinære stipendiater ved samme institusjon. Én informant opplevde at offentlig ph.d.-kandidatene ikke fikk nødvendig informasjon i forbindelse med koronapandemien, slik som andre stipendiater ved den sammen institusjonen. Flere opplever at de ikke er på samme e-postlister som stipendiater i ordinær ordning, eller de opplever generell mangel på informasjon fra UH:

> Vi havner litt mellom to stoler. For eksempel nå da vi skulle få lov til å komme tilbake før sommeren. De åpnet opp etter korona for stipendiater. Da ringte de rundt til hver og én, men ikke til oss. Vi ramler mellom.
>
> Det tok lang tid før jeg skjønte at jeg ikke var på samme e-postliste som de andre. Jeg merket at de andre hadde informasjon, og jeg tenkte hvor i all verden får de tak i den informasjonen? Da skjønte jeg at jeg ikke var koblet på det. Det gjelder en del slike praktiske ting. Hver gang jeg oppdager noe så ordner de det da. Men det må feile før det oppdages.
>
> Man blir ikke nødvendigvis inkludert på e-postlister og sånt, så det er litt trøbbel med å komme inn i systemene og få den samme informasjonen.
>
> Jeg vet ikke hvordan det er på andre høyskoler og universiteter, men det er noe med samarbeidsstrukturene innad i universitetet. Informasjon flyter ikke

Sitatene her gjenspeiler det flere av informantene forteller om manglende informasjonsflyt. Selv om dette ikke gjelder alle kandidatene, er det urovekkende at såpass mange har lignende erfaringer.

Kontorplass

Å få tilgang på en egnet kontorplass har også vært utfordrende for noen av kandidatene. Enkelte har opplevd å måtte betale for kontorplassen (tilsvarende dekningsbidrag – ofte kalt overhead-kostnader), mens andre ikke har fått plass eller har måttet mase for å få en kontorplass på universitetet eller høyskolen de er tilknyttet:

> (…) jeg hadde kontorplass på universitetet i ett år og så tolket de den avtalen som at det var det de skulle stille med. Det har vært litt utfordrende å ikke være en del av det miljøet, så jeg er litt i limbo. I kommunen er det landskap, så det nytter ikke å sitte der. Så jeg har levd mye på hjemmekontor.
>
> Høyskolen har stilt med kontorplass til rådighet, så jeg har hatt fast kontorplass helt til koronaen kom
>
> Vet ikke om det bare gjelder [mitt universitet]. Det er noen strukturelle forskjeller tydeligvis mellom de forskjellige lærerstedene. Det er forskjell i pris de tar. Man må betale for å leie kontor når man er på mitt universitet. …Det er noe som skolen må betale i tillegg til min lønn da.
>
> ...problemstillingen med kontorplass, og det er ganske høye kostnader, endte med at [universitetet] sa fra seg kravet og sa at de kunne betale for det. Fordi det er en del midler som følger med når man

gjennomfører en doktorgrad, de har tatt det som en investering og sponser på en måte mine overhead-kostnader. Tror det er 180 000 kroner i året som ellers ville blitt en stor kostnad.

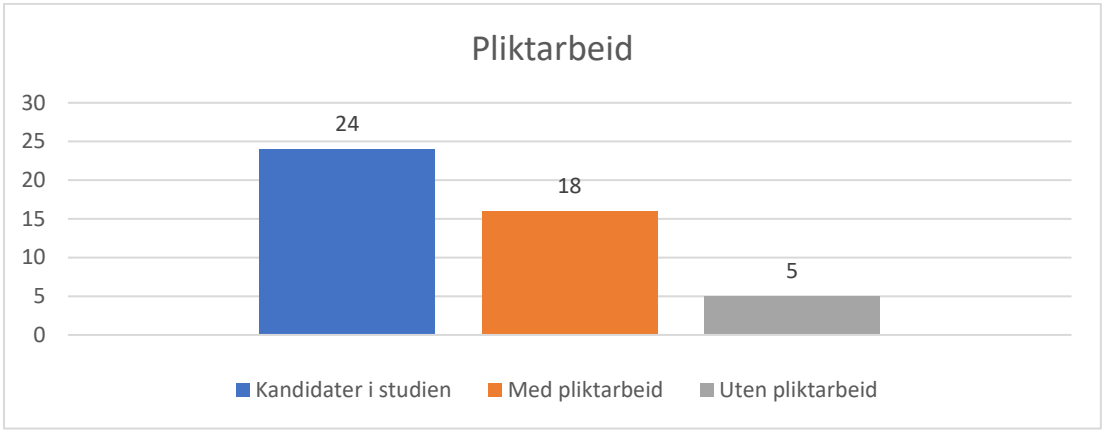
I reglementet for ordningen står det at kandidatene skal oppholde seg på den gradsgivende institusjonen i ett år i løpet av perioden. Sitatene over tyder på at dette tolkes ulikt av universitetene og høyskolene. Det varierer også hvor lenge kandidatene får beholde kontorplassene sine, og om kostnadene for plassen blir dekket av UH eller arbeidsgiver.

Bruk av kompetanse og kompetanseutvikling

I det følgende presenterer vi kandidatenes fortellinger om hvordan egen kompetanseutvikling og tilegnede kompetanse gjennom ph.d.-løpet blir benyttet av arbeidsgiver og i praksisfeltet. Det blir presentert i tre deler: bruk av tilegnet kompetanse i pliktarbeid, planlagt bruk av kompetanse etter fullført ph.d. og formidling til praksisfelt.

Pliktarbeid

Av de 24 kandidatene som deltok i studien var det 23 som omtalte pliktarbeid, av disse var det 18 som hadde pliktarbeid, 17 av disse hadde pliktarbeid knyttet til arbeidssted.



Figur 5: Oversikt over kandidatenes pliktarbeid.

Pliktarbeidet er i stor grad knyttet til arbeidet kandidatene hadde før påbegynt offentlig ph.d. Pliktarbeidet ser i liten grad ut til å endres for å dra nytte av kompetanseutviklingen til kandidaten. Vi kan se noen tilfeller der kandidatens prosjekt har nær relasjon til pliktarbeidet, slik at kandidaten jobber parallelt med pliktarbeid og avhandlingsarbeid:

> Plikttid i kommunen som koordinator, jeg samarbeider med mange instanser på tvers, noe som er det overordnede målet i prosjektet.
>
> (…) Og så har jeg jo arbeidsplikt som henger noe sammen med prosjektet.

Eller der kandidaten forsker på egen praksis:

> Men jeg har ett fortrinn, at det jeg gjør som stipendiat også er det jeg gjør i min vanlige jobb (…) det som kompliserer mitt prosjekt er min forskerposisjon hele tiden fordi at den jeg skulle gå etter i

> sømmene er meg selv, når alt kommer til syvende og sist. Og som de bruker å spørre "hvem er du nå?". Og jeg har også sett at jeg har etablert et ståsted som forsker som står i motsetning til den jobben jeg gjør til vanlig.

I tillegg er det et eksempel hvor en kandidat har pliktarbeid i forskning og utvikling, og opplever å få økt kompetanse i dette arbeidet. Som vi skal se senere, bekreftes dette av flere av veilederne.

Vi ser også eksempler hvor pliktarbeidet overgår den avtalte tiden og i så måte går utover avhandlingsarbeidet. Dette har ulike årsaker. Flere tegner et bilde av at pliktarbeidet tidvis er å fortrekke siden dette er kjente og konkrete oppgaver som gir mestringsfølelse:

> Det som er praktisk og hands-on er lettere å ta tak i enn å sitte og gnu på ord i en artikkel. Det er et dilemma. Så innimellom skyves arbeidsplikten litt på prosjektet.
>
> Men det er jo litt skummelt at det kanskje er lettere å gjøre ting jeg kan hvor jeg kan løse ting og bidra med noe praktisk (...)

Andre sier de opplever stor fleksibilitet, men viser samtidig lojalitet til arbeidsgiver og synes det er vanskelig å ikke utføre arbeid som oppstår utover det avtalte:

> Opplever stor fleksibilitet, men ting kan lett gli ut. Plutselig kommer det en henvendelse som ikke kan vente.
>
> Greia er at vi fikk innvilget midlene i september, men jeg fikk ikke (...) for da skulle det jo ansettes noen i min stilling. Sånn at jeg hadde ansvar for mine oppgaver til litt over midten av februar i år, og fra september til februar begynte jeg litt med doktorgraden, men jeg hadde fortsatt ansvar for mine oppgaver. Arbeidsgiver er fleksibel, så jeg tror ikke det vil være noe problem å bruke tiden greit. Jeg får igjen den tiden. Det er ikke noe nitid timeregnskap. Det var om å gjøre å få det til å fungere for elever og ansatte. Det var førsteprioritet.

Det ble generelt i diskusjoner knyttet til pliktarbeid i gruppeintervjuene tegnet et problematisk bilde av det å kombinere doktorgradsarbeid og arbeid som lærer. Materialet viser for eksempel at kandidatene opplever at det er svært krevende å ha 25% pliktarbeid i en undervisningsstilling i skolen ved siden av arbeidet med avhandlingen. Kandidatene problematiserte i intervjuene hvor ulik arbeidsbelastningen oppleves avhengig av om pliktarbeidet er i administrasjon, i høyere utdanning eller undervisning i skole. Det var en felles oppfatning i flere av gruppeintervjuene at undervisning i skole krever langt mer av kandidatene og er vanskeligere å kombinere med avhandlingsarbeid:

> Den der kombinasjonen er da en ting. Det gjelder kanskje spesielt fordi jeg er lærer. Jeg har fire år med 25 % undervisning og mye av forskningen min kommer derifra og det merker jeg har vært utfordrende (…) Jeg kjørte et opplegg med fire år hvor jeg hadde 25 %, 50 %, 25 % og nå siste året har jeg 0 undervisning, takk og pris for det, men når jeg underviste måtte jeg prioritere det, fordi du må være i klasserommet på det tidspunktet og den økta og doktorgradsarbeidet led under det, ikke noe voldsomt, men jeg har fått mindre tid enn ønsket til kanskje å sitte å skrive fordi skolen tar tid. Det er kanskje spesielt for lærere.
>
> [Om pliktarbeid] 30 % første året, 40 % i fjor, så måtte til slutt si at jeg søkte ulønnet permisjon for de siste 30 % fordi dette går ikke. Jeg var kontaktlærer begge årene og jeg fikk en alvorlig elevsak som

> totalt utraderte to fulle arbeidsuker, med jevnlig kontakt med foreldre og så videre (...) Så jeg kunne faktisk ha jobbet 70 % som lærer første året og fått gjort ca. like mye på avhandlingen. Det handler også om å svitsje modus mellom rollene. Det er mange tankeprosesser med lang modningstid. Kontaktlærermøter og ja.
>
> Pliktarbeidet i skolen tar tid. Jeg er lærer to dager i uken. Det er en bra struktur og det gir meg og prosjektet mitt mye, men ikke lett å gjøre teoretisk arbeid etter å ha jobbet med barn en hel dag.

Også andre kandidater uten pliktarbeid knyttet til undervisning i skolen uttalte seg:

> For meg er det mye enklere å styre de administrative oppgavene [på skolen] enn å være lærer og skulle ha undervisning, retting, følge opp elever, det er to forskjellige verdener egentlig. Jeg kommer meg lettere ut enn det å være en lærer. Om dette skal rettes mot lærere, må dette endres (…) Jeg har vært lærer i 30 år, så det kan jeg si.
>
> (...) har også administrative oppgaver, det er nok mye enklere. Det er en mer mengdediskusjon, hva man kan forvente å få gjort innenfor 25 %. Men jeg styrer nok dagen mye mer selv. Men det er jo mange stipendiater på universitetet som underviser 25 %, men det virker som det er litt mer fleksibelt, de er ikke satt opp med 25 % stillingspost på samme måte som lærerne, det virker som de får det lettere til å gå i hop.

Temaet om pliktarbeid førte til diskusjoner i flere av gruppene og det er interessant at det er en felles oppfatning mellom kandidatene i disse gruppeintervjuene om at det er spesielt krevende å ha undervisning i skolen.

Arbeid etter doktorgraden

I intervjuene spurte vi kandidatene om hva de har tenkt å gjøre etter fullført ph.d. Samtlige kandidater forteller om sine planer eller ønsker etter avlagt doktorgrad. Majoriteten er tydelig på at de skal returnere til sin arbeidsplass. De fleste uttrykker et ønske om å få brukt den nye kompetansen de har tilegnet seg, men de vet ikke nødvendigvis hvordan og de færreste har en avtale med arbeidsgiver som sier noe om dette. Noen få har avtaler om nye arbeidsoppgaver hvor tilegnet forskningskompetanse benyttes. De fleste kandidatene har avtaler som binder dem til å returnere til sin gamle arbeidsplass (bindingstid i en avtalt periode), men de aller fleste uttrykker uansett et genuint ønske om å fortsette arbeidet ved arbeidsplassen uavhengig av denne avtalen. En av kandidatene ønsker en jobb innenfor akademia, gjerne en post-doc-stilling. En annen kandidat ønsker en kombinasjon mellom skole og universitet. Noen kandidater er tydelige på at de ikke ønsker arbeid i akademia. Andre ønsker en kombinasjon:

> Usikker på bindingstid og finner ikke kontrakten … Mener det var snakk om 2 år, men at det ikke ble skriftliggjort. Uansett, så har jeg et ønske om å forbli i kommunen. Jeg er takknemlig for at de gir meg muligheten og håper på å bringe noe tilbake.
>
> (…) viktig at det ikke blir forespeilet at man bare skal gå tilbake til den jobben man hadde før man tok denne doktorgraden. Hvorfor skulle man da gjøre det? Så jeg tror det er viktig at man sammen med arbeidsgiver har en dialog om hvordan man kan nyttiggjøre dette som vi har funnet ut, den kompetansen som er opparbeidet og den forskningskompetansen som man får.

> Siste halvpart av stipendiatperioden brukte jeg på å mase på fylkeskommunen om å opprette en stilling til meg som var slik som jeg ville ha den, så nå går jeg i den.
>
> Jeg får styrket den faglige ballasten min, og tenker at det blir fint å komme tilbake til klasserommet og lærerkollegiet. Samtidig håper jeg at jeg får mulighet til å forske videre også. En fot i begge leire hadde vært ypperlig.

Generelt tyder materialet på at kandidatene er glade i jobbene sine, de er positive til egen arbeidsplass og ser på den som et sted der de kan fortsette å arbeide etter avlagt grad. Et spørsmål er imidlertid hva slags arbeidsoppgaver de da vil kunne ha for å nyttiggjøre seg av sin nye kompetanse.

Formidling

For å få et bilde av hvordan kompetansen som kandidatene tilegner seg blir benyttet i løpet av ph.d.-perioden har vi spurt kandidatene om kompetansen de erverver i arbeidet med ph.d.-prosjektet blir tatt i bruk i barnehage, skolen, kommunen eller fylkeskommunen og om kollegaer er involvert i prosjektet deres på noen måter. Det generelle inntrykket fra intervjuene er at kandidatene tar i bruk ny kompetanse og formidler denne til praksisfelt. De fleste gir uttrykk for stort engasjement i dette arbeidet. En del kandidater forteller om formidling til praksisfelt allerede fra starten, hvor de informerte om hva de skal forske på. Mens andre kandidater forteller at de har en avtale om å formidle eller håper på å formidle etter hvert. Formidlingen gjennomføres på ulike måter; gjennom debattinnlegg i aviser, gjennom diskusjoner i kollegiet, på kurs i regi av arbeidsgiver, workshops, som grunnlag for revidering av verktøy i tråd med kandidatens funn, bruk av publiserte artikler i konkrete saker i skolen, innlegg på populærvitenskapelige konferanser, rektorsamlinger, i lærerkollegiet, i uformell prat på pauserommet på arbeidssted osv. Samlet sett tyder materialet på at kandidatene har et høyt engasjement, de har glede av og er aktive formidlere, hovedsakelig overfor praksisfeltet:

> [beskriver en god mestringsfølelse ved publisering av et debattinnlegg i avisen]: Jeg følte jeg hadde fått noen nye redskaper til å studere og forstå fagfeltet jeg tilhører på en ny måte. Det var en god opplevelse.
>
> Jeg har en rolle på min skole og fått presentert prosjektet på lærerværelse nå og da. Samtidig så er det med presentasjon et viktig punkt. Jobber med å prøve å si ting "slik som bestemor kan forstå". Ja, min skole er interessert i å bruke min kunnskap. Jeg blir brukt som samtalepartner av min rektor.
>
> Det er en del av min jobb allerede. Formidling. Både på jobb internt, på kurs i regi av arbeidsgiver ... Det er jo en del av grunnlaget for å få godkjent opplæringsdelen. Jeg føler at det er stor interesse for det. Kollegaer og ledelsen. Det jeg har gjort er å evaluere noe vi allerede bruker. Jeg opplever at arbeidsgiver både er interessert i resultatene konkret og også i (...) En del av mitt prosjekt handler om å evaluere noen tiltak, men også å forske litt i en spesiell metode, og arbeidsgiver er interessert i begge deler. Jeg føler at det absolutt er relevant for det jeg gjør og gjorde.
>
> [Om arbeidsgiver] de er veldig hjelpsomme i forhold til det også er de en bidragsyter i forhold til å knytte prosjektet mot ledelse og mot andre kompetansehevingstiltak ut i kommunen, slik at de inviterer prosjektet inn for å forelese og formidle forskningen. Jeg skal inn på ledersamling for styrere i barnehager om et par uker, og presentere prosjektet mitt slik at de er informert.

Et inntrykk fra kandidatenes fortellinger om formidling til praksisfelt er at de, gjennom å kjenne målgruppen både på det personlige plan og via erfaringer med feltet, er ettertraktede formidlere. Dette betyr at kandidatene tar i bruk sitt nettverk i praksisfeltet, og at de kjenner sitt publikum. De blir gjerne invitert til å formidle:

> (…) det jeg driver med er veldig ettertraktet. Jeg har en særegen greie. Jeg har formidlet det jeg driver med til særdeles mange lærere i Norge, jeg har holdt kurs i Hammerfest, Trondheim, Bergen, Lillehammer, Hamar (…) holdt to kurs (...) Alt fra fylkeskommunen til skoler som tar kontakt.

> Jo mer du viser av prosjektet ditt, jo mer skjønner folk at det er ting, de får de en kobling til, så jeg presenterte på skolen jeg jobbet på, på rektormøter, på fylkessamlinger, på seksjonsmøter på universitetet (…) etter jeg er ferdig har jeg skrevet om artiklene til publisering i Bedre skole og slikt (...) siden jeg hadde arbeidsplass på skolen, så kom lærerne til meg og spurte om jeg skulle samle inn data, eller hvordan det skulle analyseres (…) fordi jeg var en av lærerne, så de kunne komme å snakke med meg om hva det skulle være, jeg drakk mye kaffe og spiste mye kake, det fungerte veldig godt.

> Jeg prater en del med mine kollegaer som skolefaglig rådgiver og min leder om hva jeg driver med, nå snakket jeg om vertikale og horisontale kunnskaper. Jeg henter opp forskjellige begreper som jeg synes det er artig å prate om og de synes det er artig å prate med meg om det. Det er litt av intensjonen, opplever jeg. Og så har jeg hatt noen innlegg for skoleledere i kommunen og i nabokommunene. Der jeg henter stoff, teoristoff, som jeg har fått gjennom doktorgradsarbeidet og kan bruke i praksisnære problemstillinger.

Kandidatene synes altså å drive omfattende formidlingsarbeid ut i sektoren. Vi har ikke spurt kandidatene direkte om deres formidlingsaktiviteter inn mot akademia, men tre av kandidatene forteller likevel at de har presentert forskningen sin på internasjonale konferanser.

Støttestrukturer

I intervjuene har vi også stilt spørsmål om kandidatenes erfaring med det vi har valgt å kalle støttestrukturer. Dette handler om kandidatenes forhold til de som er involvert i ordningen og som skal bidra til at kandidaten kan lykkes i arbeidet sitt som arbeidsgiver, mentorer, veiledere, forskergrupper og eventuelt andre.

Arbeidsgiver

Når det gjelder arbeidsgiver så forteller de fleste av kandidatene om gode og støttende relasjoner med arbeidsgiver. Det handler blant annet om erfaringer knyttet til det å få hjelp og støtte i søknadsprosessen og i diskusjoner omkring temaet for ph.d.-prosjektet. Samtidig er det flere av kandidatene som forteller at arbeidsgiver hadde liten eller ingen rolle i utarbeidelsen av prosjektet bortsett fra å svare på enkelthenvendelser:

> (…) de hadde ingen egen rolle i prosjektet, ikke annet enn å svare på henvendelser.

> De var egentlig ikke involvert [i søknadsprosessen] i det hele tatt. Jeg hadde et ferdig prosjekt og så kom jeg til fylkeskommunen også spurte jeg om lov.

Nære forhold til arbeidsgiver og en aktiv arbeidsgiverrolle blir også problematisert av et par kandidater, dels med tanke på etiske forhold i prosjektet knyttet til kandidatens valg av prosjekt. Et annet moment som også blir løftet i denne sammenhengen er at det kan oppstå problemer med nær og aktiv involvering fra arbeidsgiver i prosjektet dersom disse bytter jobb. En kandidat peker på at hun har bekymret seg for at prosjektet hennes ble veldig sårbart når hennes arbeidsgiver byttet jobb. Dette løftes også frem av en annen kandidat som peker på de utfordringene hun har opplevd når nesten alle som var med på å initiere og utvikle ordningen nå har sluttet:

> Det blir jo litt sånn at man må diskutere i forhold til type oppdrag, så det har jeg skrevet i etikk-kapitlet mitt. Der har jeg skrevet om skoleeiers påvirkning av valg av prosjekt til slutt.
>
> (...) jeg ser at mitt prosjekt når han sluttet ble veldig sårbart, så det er noe jeg har spilt inn at jeg ser at jeg er i ferd med å forsvinne litt fra min arbeidsgiver fordi det ble så personavhengig av den personen som hjalp meg med prosjektbeskrivelsen.
>
> Det har vært en ganske krevende situasjon kanskje fordi det er litt spesielt, fordi alle de som var med i starten da jeg søkte, de er ikke der lengre. De har enten gått av med pensjon, gått over i andre jobber, og så videre. Så den i kommunen som overtok som både prosjektleder og som hadde administrasjon av dette var ikke med på starten og det har vært ganske utfordrende for de eide ikke prosjektet på samme måte.

Kandidatenes erfaringer er i denne sammenheng at det er vanskelig dersom den personen som kommer ny inn ikke har det samme engasjementet eller forståelsen for prosjektet, ordningen og samarbeidet med universitetet.

Mentorordningen

Offentlig ph.d.-ordningen krever at arbeidsplassen skal ha en mentor tilgjengelig for kandidatene, men har ulike oppfatninger om betydningen av denne rollen:

> (...) kommunen har, eller min leder i etat for barnehage er også mentor i prosjektet. Hun er med å veilede og hjelper meg videre om det er problematisk. Den rollen er også veldig nyttig for å få tilgang ut i barnehager, så de er veldig hjelpsomme.
>
> Har også en intern fra min organisasjon, det er kanskje det som er minst nødvendig. Det er jo et krav fra offentlig ph.d. det er den som er minst nødvendig, fordi det er ikke lett å finne noen. Det er ingen med doktorgrad fra min avdeling, så da ble det en på en annen avdeling med andre ting og har en doktorgrad fra et annet fagfelt. Han er hyggelig og grei, men han har ikke fått tid for å jobbe med meg i sin stilling. Han kobler seg på det han ønsker selv, han har måtte melde avbud på veiledning flere ganger fordi han er opptatt med andre oppgaver.
>
> Jeg skjønner heller ikke poenget med veileder i organisasjonen. Det er vel bare satt opp fordi jeg skal, altså være koblet til organisasjonen. Men det har jeg jo via min arbeidsplass og prosjektet. Så da er det slik at det bare er formalia med veilederen i organisasjonen (…) En gallionsfigur som bare er der, jeg skjønner ikke poenget i det hele tatt.

Informantene har varierte erfaringer med mentorordning, fra å være veldig fornøyd med den veiledningen og hjelp som noen kandidater har opplevd til en likegyldig opplevelse av denne støttestrukturen og til at hensikten med mentorordningen er vanskelig å forstå og oppleves som et unødvendig formalia blant noen av kandidatene.

Veileder

De aller fleste kandidatene forteller om gode og støttende veiledningsrelasjoner. Flere beskriver en situasjon der de har møter med veileder omlag en gang i måneden, eventuelt med varierende hyppighet basert på behov og på hvor kandidaten er i prosjektet og hva arbeidet går ut på i de ulike fasene. Kandidatene beskriver at de har fått god støtte fra veilederne i søknadsskriving, i forbindelse med kursarbeid og i skriving av artikler. Noen av kandidatene opplever det som styrende for prosjektet at veileder er medforfatter på artiklene og stiller spørsmål ved denne ordningen:

> En gang i måneden i utgangspunktet, og så kan vi skyve på det og ta flere ved behov.
>
> Det er litt annerledes for meg. Det har ikke vært systematisk satt opp. Det har vært mer etter behov på en måte. Mer i forbindelse med artikler og skriving av det, og mindre i andre perioder.
>
> Jeg har også hatt regelmessig veiledning. Vi har satt opp en plan for hvert semester. Når jeg har tatt doktorgradskursene har veiledningen vært hos de som har hatt kursene. Men det har vært gode planer for det.
>
> Ja, så veilederne har vært til god hjelp, de var på en måte klippen min dette halve året her da.

Som det fremgår av sitatene har også noen kandidater byttet veileder, men oppgir først og fremst at det har handlet om å få rett kompetanse inn i veiledningen mer enn at det har vært på grunn av konflikter. En av kandidatene er overrasket over at veileder har vært langt mer opptatt av teori enn praksis og at det har vært en utfordring i prosjektet.

Universitet og høyskole

Når det gjelder forholdet til universitet og høyskole så varierer kandidatenes erfaringer. Noen opplever samarbeidet som bra til tross for at de er den første offentlig ph.d.-kandidaten. Andre beskriver situasjoner der de opplever å ikke ha blitt møtt skikkelig på universitetet, at det har manglet ordninger og strukturer som passer til deres offentlig ph.d.-situasjon. Følgende sitater kan være illustrerende for dette:

> Jeg opplever at samarbeidet med dem har vært bra. Jeg er den første offentlige ph.d.-kandidaten de har, men jeg synes de har vist interesse. De har vært åpne for at vi må finne ut av dette sammen, vi har hatt møte med arbeidsgiver. Jeg opplever at dette har vært veldig ordentlig.
>
> Jeg tror universitetene må få erfaring med det, det vil hjelpe, de fleste av oss er den første, eller en av de første, og da blir det mye kåling, så forhåpentligvis vil universitetene og høyskolene ha lært litt til neste person.
>
> Den største utfordringen er universitetet generelt, de har ikke, de som organiserer på universitetet har ikke store forståelsen for hva en offentlig ph.d. er.

Kandidatene viser generelt forståelse for at utfordringene de har støtt på kan handle om manglende erfaringer hos universitetet for hvordan samarbeide og ivareta kandidatene i ordningen.

Andre stipendiater og kandidater

Gjennomgående viser kandidatene i intervjuene til betydningen av å møte og være i kontakt med andre stipendiater. For noen har denne typen relasjoner og nettverk vært avgjørende for arbeidet:

> (...) og så har jeg hatt utbytte av å være i kontakt med de andre stipendiatene som har vært der i den perioden jeg har sittet der.
>
> Nå er jeg invitert inn i en gruppe med andre offentlig ph.d.-stipendiater. Jeg ble invitert inn via bekjentskap. Det er jo litt tilfeldig. Strukturen kunne vært forandret. Det føles litt tilfeldig hvem du kommer i kontakt med og hvordan løpet er lagt opp.
>
> Nå har det vært annerledes i koronatiden, men jeg sitter her på universitetet i en gang der vi er flere stipendiater som begynte samtidig, og det har vært helt avgjørende for meg. Vi har holdt tak i hverandre, veiledet hverandre på eksamenene og kursene vi har tatt, støttet hverandre når det har buttet mot. Jeg hadde ikke klart det uten, det tror jeg ikke. Å sitte alene, nei…
>
> Som offentlig ph.d. ble jeg sittende på universitetet hele tiden. Satt med fem andre stipendiater innenfor utdanning. Jeg kom fra et annet felt enn skole, jeg hadde enormt utbytte av å havne i det miljøet der (...) Jeg tror det at jeg satt der gjorde at jeg kom så raskt inn i det vitenskapelig. Enorm drahjelp fra de andre stipendiatene, kan ikke ringe veileder hele tiden. Hadde ikke blitt ferdig på tiden hvis jeg hadde sittet i kommunen tror jeg.

Samtidig tyder sitatene på at det er tilfeldig hvordan kandidatene kommer inn i slike grupper av stipendiater og at bekjentskap i stor grad er det som fører til slike samlinger av stipendiater som kan støtte hverandre.

Forskergrupper og forskerskoler

Et generelt krav ved de fleste universiteter og høyskoler som har doktorgradsstudenter i dag er at stipendiater skal være del av en forskergruppe. Offentlig ph.d.-kandidatene har imidlertid blandede erfaringer med det å være i en forskergruppe. Noen oppgir at det å være i forskergruppe har vært til stor støtte og er viktig, mens et større antall av våre informanter viser til at de ikke har hatt like stort utbytte av å være i forskergrupper. I tillegg har vi også en gruppe kandidater som oppgir at de i stor grad jobber «solo» og som savner det å være i et miljø og ha en forskergruppe å gå til:

> Jeg har ikke fått så mye ut av å være med i den forskningsgruppa, det må jeg bare si.
>
> Jeg tror ikke jeg har fått sagt det tydelig nok, men det å være med i forskergrupper som jeg har blitt koblet på gjennom universitetet har vært kjempebra. Det å levere inn tekster, og skrive og tenke gjennom det der har vært veldig givende.
>
> Ja, jeg er med i forskningsgruppe. Jeg opplever god støtte, har kollegaer som er stipendiater og er i gruppe der. Så gode rammer. Ingenting å klage på.

> Så langt, selv om prosjektet mitt er kjempekjekt å jobbe med, så har det har vært litt, det har i veldig stor grad vært et soloprosjekt. Jeg savner å være med i en forskergruppe, jeg savner å (...) selv om jeg er med i en tverrfaglig forskergruppe i samfunnsfagdidaktikk så treffes ikke forskergruppen så ofte. Så jeg savner et større fagmiljø rundt meg. Jeg sitter ofte på kontoret mitt.
>
> (...) jeg savner også å være med i en forskergruppe. Selv om når jeg er der, så får jeg kontor og spise lunsj og være med i det som skjer, så er det ingen fast forskergruppe å være med i, det handler nok om at jeg ikke er der hele tiden, jeg drar litt frem og tilbake, sånn er det når man tar en offentlig ph.d. Du er ikke en del av det andre stipendiatsystemet.

Vi ser også hvordan denne siste kandidaten peker på at dette kan ha noe med det å være i offentlig ph.d.-ordning å gjøre fordi man ikke er på ett sted hele tiden, men må reise frem og tilbake og at dette er en av de delene av det å være i ordningen som skiller seg fra ordinære stipendiater.

Noen av kandidatene er medlem av forskerskoler noe som oppleves som spesielt bra fordi det gir nettverk og gir god støtte til kandidatene:

> Jeg har vært med i en forskerskole og der er det mange, kanskje den med flest offentlige ph.d.'er. Nå gjetter jeg litt, men det er en god del der. Det er et tips og en veldig god måte å få kontakt med andre.
>
> Jeg er i forskerskole, det har vært fantastisk, det har vært så bra. Hele. Det er langt på vei den viktigste støtten for meg inkludert (uklart), forskerskolen har vært den viktigste støtten min.

Kandidatene er ikke overraskende ganske unisont enige om at det faglige miljøet er av stor betydning.

Forskningsrådet

Vi har også spurt kandidatene om deres forhold til Forskningsrådet og om de har noen erfaringer med støtte derfra. Noen av kandidatene har vært på oppstartsmøte arrangert av Forskningsrådet, men de færreste av kandidatene oppgir å kjenne til dette. En gjennomgående kommentar når det gjelder Forskningsrådet er at søknadsprosessen var svært omstendelig og at mange av kandidatene brukte mye tid og strevde med budsjetter og maler i søknadsprosessen. Det er også litt uforståelig for flere av kandidatene hvorfor de skal skrive to søknader, én til Forskningsrådet og én til universitetet eller høyskolen:

> (...) vi ble invitert på et møte i desember, et oppstartsmøte for offentlig ph.d. i regi av Forskningsrådet, som ble streamet, med praktisk informasjon, fra Forskningsrådet.
>
> Jeg vet at Forskningsrådet kalte inn til noen møter, men det var jo bare første året i 2017/2018. Ikke hørt noe etter det.
>
> Søknadsprosessen er jo heftig. Spesielt for oss som ikke vet hva man går til. Jeg fikk god hjelp, men jeg var tidlig ute, hadde ingen, jeg hadde ingen mal. Det ble brukt mange timer på søknaden og jeg snakket med andre som sier at kravene har økt. Det som er spesielt frustrerende er det å sette opp budsjett, jeg hadde null peiling om hvor mye penger jeg kom til å bruke, så ble jeg bedt om å estimere 4 årsbudsjett, men jeg ringte Forskningsrådet, de var flinke, da fikk jeg hjelp. Noe av prosessen bør forenkles. Hjelpen jeg fikk var veldig bra da.

> Man lager en søknad til universitetet og den bør jo være god nok, om den blir godtatt, også for Forskningsrådet. Du lager på en måte to søknader. Én for å bli godtatt på universitetet og én for å bli godtatt av Forskningsrådet. Dette henger ikke helt i hop. Det er en tungvinn prosess mot Forskningsrådet.
>
> Men en ting som kunne forbedres var formalisert et oppstartsmøte med en fra universitetet, kommunen og kandidaten og kanskje Forskningsrådet. Fordi det er mange forventninger som skal avklares. Man trenger en liste med avklaringer slik at alle forpliktelser blir avklart. Det hadde hjulpet mye.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett spesielt på kandidatenes erfaringer med offentlig ph.d.-ordningen for utdanningsfeltet. Vi har fått noen svar på vårt spørsmål om hvilke faktorer som bidrar til at lærere og ledere søker offentlig ph.d. og hvordan kandidatene opplever å være i ordningen. Intervjumaterialet tyder på at det er flere faktorer som fører til at kandidatene har søkt på ordningen og erfaringene er sammensatte, men først og fremst positive og gode. En helt sentral faktor for at kandidatene har søkt på ordningen er forankret i deres eget ønske om å få muligheten til å fordype seg i et problem eller kunnskapsfelt ut fra egeninteresse. Det handler ofte om å få mer kunnskap om et tema de selv har støtt på i praksis og som de enten ønsker å vite mer om eller det kunne løse et opplevd problem. Det er interessant at flere av kandidatene ikke oppgir å være motivert av å oppnå selve graden, men at tiden til individuell faglig fordypning er hovedmotivasjonen. To andre avgjørende faktorer for kandidatene er at ordningen stiller krav om at ph.d.-prosjektet skal være praksisorientert og praksisrelevant, og at kandidatene beholder lønnsnivået de har til vanlig. På flere måter tydeliggjør disse faktorene ordningens særposisjon sammenliknet med ordinære ph.d.-løp innenfor utdanningsfeltet. Samtidig aktualiserer intervjuene temaer og spørsmål der vi er usikre på i hvor stor grad kandidatenes situasjon skiller seg fra ordinære stipendiaters situasjon. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 6.

En annen faktor som synes å ha noe å si for kandidatene er muligheten til å fordype seg innenfor et praksisorientert prosjekt gjerne knyttet til egen arbeidsplass. Kandidatene anser dette som et viktig skille mellom offentlig ph.d.-ordningen og ordinære ph.d.-løp og der flere anser et ordinært ph.d.-løp som en uaktuell vei ettersom de oppfatter denne som teoretisk tung og noe som ville vært for krevende. Dette er interessante betraktninger ettersom mange doktorgrader innenfor utdanningsfeltet ofte er solid forankret i læreres profesjonelle arbeid og skolens eller barnehagens hverdagsliv og således har mye tematisk til felles med en offentlig ph.d. Kandidatene innenfor ordningen har klare oppfatninger om at deres ph.d.-arbeid er noe annet og skiller seg fra de ordinære ph.d.-prosjektene først og fremst ved å være nærmere praksis, for ikke å si at de er «i praksis». Samtidig tyder materialet på at flere av kandidatene strever med teoriaspektet i arbeidet, noe som også blir bekreftet av intervjuene med både arbeidsgiverne og veilederne. Det kan stilles spørsmål her ved om ordningen utfordrer det som ofte er beskrevet som et teorisvakt profesjonsfelt ved at ordningen skal føre frem til en ph.d.-grad på lik linje med ordinære løp. På den annen side kan det også stilles spørsmål ved hvorvidt disse ph.d.-prosjektene blir mindre teoretiske enn andre sammenliknbare løp. Det siste spørsmålet kan kun besvares ved å studere de avlagte doktorgradene fra ordningen når den tid kommer.

Kandidatenes engasjement for formidling av begreper, teoretiske forståelsesrammer og egne funn på egen arbeidsplass, lokalt og regionalt kan på den annen side tyde på at arbeid med teorier og begreper kommer til

nytte i praksisfeltet ved hjelp av kandidatene og at de således blir brobyggere og grensekryssere når det gjelder å spre ulike typer av kunnskap, begreper, teorier så vel som egne og andres forskningsfunn. Kandidatenes engasjement og glede over denne typen arbeid knyttet til ph.d.-prosjektet bekreftes av deres arbeidsgivere og synliggjør en viktig funksjon overfor kollegaer, i kommuner og fylkeskommuner ved ordningen som synes å gå lenger enn ambisjonene for satsingen.

Til tross for at kandidatene i stor grad ser ut til å være godt fornøyde med å være en del av ordningen ser vi fra intervjuene at det også har vært noen skjær i sjøen. Dels handler det om kjente problemstillinger fra forskningslitteraturen på feltet i Norden der kandidater i liknende ordninger tidligere har rapportert om utfordringer med statusfallet det innebærer å gå fra å være ekspert på arbeidsplassen til å bli novise i det akademiske systemet. Dette handler også om følelsen av å ikke få ting gjort i arbeidet med ph.d.-prosjektet, lite mestringsfølelse i perioder og det å være uenig i eller å være i personlig konflikt med akademiske former og krav. Samtidig synes intervjuene her å bære mindre preg av kandidaters frustrerte fortellinger om å ikke passe inn eller ikke bli akseptert i akademia og i forhold til faglige krav slik vi har sett i eksempler fra Sverige og Danmark. Vi finner de største utfordringene knyttet til mer praktiske og konkrete problemer, men som er vel så alvorlig fordi det handler om det å bli inkludert og oppleve tilhørighet i et forskerfellesskap. Dette handler om å ha en kontorplass på universitetet, å være inkludert i e-postlister og få tilgang til informasjon som går til alle andre stipendiater og ansatte, samt det å ha helt nødvendig tilgang til bibliotekstjenester og liknende. Vårt materiale tyder på at nesten alle kandidatene har opplevd utfordringer med dette og flere har også opplevelser av at ting ikke har løst seg på tross av at dette har vært tatt opp med universitetet. Ser vi disse fortellingene i lys av arbeidsgiverintervjuene som bekrefter denne situasjonen så handler det om hvor arbeidsgiveransvaret er plassert og at det kan oppfattes som om ingen har det egentlige ansvaret for disse kandidatene mens de er på universitetet eller høyskolen. Nå forteller riktignok mange av kandidatene at situasjonen ofte har løst seg etter hvert, men i liten grad er det UH som har løst problematikken. Situasjonen for kandidatene har løst seg ved at kandidaten har ordnet seg gjennom kjente eller for eksempel ved at arbeidsgiver har ryddet en arbeidsplass hos seg. Kandidatenes fortellinger om dette tyder på at UH-institusjonene har vært lite forberedt på at kandidatene skal tilbringe tid ved institusjonen og arbeide der.

Når vi ser på støttestrukturene rundt offentlig ph.d.-kandidatene så er et hovedinntrykk at det finnes flere typer støtte for kandidatene. Kandidatene selv peker spesielt på betydningen av å møte andre stipendiater og det å kunne inngå i et miljø med flere stipendiater som viktig. Videre viser de fleste av kandidatene til at arbeidsgiver er viktig, samtidig som det finnes en sårbarhet når nært involverte arbeidsgivere bytter arbeidsplass og andre med mindre engasjement og forståelse for ordningen og prosjektet tar over. De fleste kandidatene viser også til at veileder er en viktig støtte, mens mentorordningen ikke synes å være en like god støtte som det kanskje var tiltenkt. Kandidatene oppgir å ha tilgang til forskergrupper, men flere opplever ikke nødvendigvis dette som en god arena for støtte til arbeidet. Hvorfor det er slik fremkommer ikke tydelig i vårt materiale utover at kandidatene ikke helt synes å finne seg til rette og ikke opplever dette som en nyttig arena for deres arbeid selv om det finnes de som også er godt fornøyd med forskningsgruppene sine. Kandidatene anser i liten grad Forskningsrådet som en støttestruktur utover at noen har deltatt på et oppstartsmøte tidlig i ordningen, samtidig som de opplever å ha fått god støtte og hjelp når de har tatt kontakt. Derimot stiller flere kandidater spørsmål ved søknadsprosessen og at de opplever søknadssystemet som en hindring, som at de må levere to ulike prosjektskisser, til universitet og til Forskningsrådet. Samlet sett tyder likevel utsagnene på at det finnes noen gode støttestrukturer i arbeidsgiver og i veileder, samtidig som det finnes potensiale for å forbedre kandidatenes tilgang til for eksempel større nettverk av kandidater så vel som til andre stipendiater.

Kapittel 4: Arbeidsgiverperspektivet

I dette kapitlet presenterer vi analyser av intervjuer med arbeidsgiverne til om lag halvparten av offentlig ph.d.-kandidatene som per i dag er i ordningen innenfor utdanningsfeltet. Basert på våre henvendelser til Foskningsrådets kontaktpersoner hos arbeidsgivere i ordningen er det arbeidsgiver selv som har bestemt hvem som kjenner ordningen best, og som derfor bør delta i intervjuet. Denne utvalgsstrategien har medført at «arbeidsgiver» her består av personer i ulike stillinger hos kandidatenes arbeidsgivere som for eksempel skoleleder, prosjektleder i kommunen og spesialrådgiver i kommunen. Følgende forskningsspørsmål er i fokus: *Hva motiverte arbeidsgivere til å søke på ordningen, og hvordan nyttiggjør barnehage, skole og kommuner/ fylkeskommuner seg den kompetansen som kandidatene utvikler og oppnår?* Vi ser nærmere på hvorfor og hvordan offentlig ph.d.-ordningen kom i gang, hvordan arbeidsgivere følger opp kandidaten, kontakten med praksisfeltet og UH, samt arbeidsgivernes tanker om hvordan ordningen kan utvikles.

Motivasjon

I intervjuene stilte vi spørsmål til informantene fra arbeidsgiversiden om deres motivasjon og bakgrunn for å søke og delta i offentlig ph.d.-ordningen for lærere. Noen av informantene har vært med fra oppstart, mens andre har kommet inn i arbeidet etter at ordningen var på plass og som derfor kjente relativt lite til opprinnelsen for at arbeidsgiver er med på ordningen.

Flere av informantene viser til at bakgrunnen for å være med på ordningen er en konsekvens av politiske beslutninger tatt i kommunestyret der det er gjort vedtak om å opprette offentlige ph.d.-stillinger. Arbeid med utlysning av stilling og samarbeid med universitet inngår således i arbeidet med å følge opp politisk besluttede vedtak. Andre ser ordningen som en mulighet for å drive avansert kompetanseutviklingsarbeid i skolen og i kommunen. Mens atter andre peker på at ordningen kan være et viktig element for den interne utviklingen av skolen generelt og at ordningen kan gi grunnlag for å bli universitetsskole. Noen viser også til at ordningen kan være et mer individuelt rettet tiltak for enkeltindividers egenutvikling, det å beholde lærere i skolen, for at lærere skal orke å være lærer og behovet for å ha noe å tilby ansatte i sektoren. For flere av informantene representerer ordningen en mulighet til å få ny kunnskap inn i organisasjonen og demme opp mot arbeid forankret i myter om hvordan man bør arbeide. Hos en gruppe informanter er deltakelsen i ordningen en del av et universitetsskolesamarbeid, der det å søke ordningen er den del av samarbeidet. Hos de fleste er tenkningen omkring det å ha en offentlig ph.d.-kandidat i sin kommune eller skole av nyere dato, mens en av informantene kunne vise til at på deres skole var dette en del av en langsiktig strategi fra tilbake til da skolen ble åpnet i 2010 og ønsket om å bli et kompetansesenter innenfor sitt felt. Sitatene under viser variasjonene med hensyn til hvordan ordningen kom til hos et utvalg av arbeidsgiverne:

> Å få inn ny kunnskap og forståelse rundt hvilken retning skolen skal gi og jobbe tett med forskningsmiljøet, det anser jeg som viktig.
>
> For vår del var det en politisk bestilling.
>
> Det var andre som var ansvarlige for søknaden, det lå som en markør i universitetsskolesamarbeidet, alle skulle ha tilknyttet offentlig ph.d.

> Egentlig, det enkle svaret var at vi var nødt [til å søke] fordi vi ble universitetsskole, da var vi pent nødt til det, det lå inne som en av de tunge faktorene, sånn sett hadde vi ikke noe valg. Men vi hadde heller ikke noen friksjon eller konflikt, det kunne vært det, fordi forskningsprosjektet om elevers læring måtte ta en del plass i vårt arbeid, vår felles tid.

Utviklingen av temaområdene for utlysningene er ofte utarbeidet i kommunenes administrasjon med utgangspunkt i hva skolene i regionen har behov for og gjerne også forankret i ulike kommunale planer eller strategier (f.eks. kvalitetsutviklingsplan, byrådsstrategi eller utviklingsplan). Hos andre var det en mer åpen søknadsprosess, med prosjekt som innholdsmessig ble definert av kandidaten selv i samarbeid med universitetet eller høyskolen. Hos noen har det gjerne vært flere søkere til stillingene, mange av disse jobbet som skoleledere eller som rådgivere i kommunen. Hos andre har det vært en kandidat som spesielt har utmerket seg. Av og til handler det også om timing og at det å være med på ordningen hadde sitt utgangspunkt i sammenfallende hendelser og det å treffe på en aktuell tematikk, som for eksempel når en kandidat tok kontakt med kommunen sammen med sin rektor på et tidspunkt der kommunens administrasjon akkurat hadde fått et tildelingsbrev fra politikerne innenfor et tema kandidaten, skolen og kommunen har felles interesser i. Informanter viser også til at prosjektets tematiske orientering kan bli til i et samspill mellom kandidatenes faglige interesser og skolens behov og utviklingsplaner. I disse tilfellene viser informantene til at de har hatt diskusjoner omkring utviklingen av prosjektet og problemstillinger, men også hvordan prosjektet endres og revideres underveis når for eksempel kandidaten oppdager at fokuset for studien er for bredt.

Arbeidsgivers oppfølging

Vi har spurt informantene om hvordan de følger opp kandidatene. De fleste informantene vi har snakket med er enten kandidatenes arbeidsgiver i skole eller kommune eller de inngår i støtteapparatet rundt kandidatene. Hvilke roller og hvordan dette er organisert varierer imidlertid. Med utgangspunkt i intervjumaterialet har vi sett nærmere på de ulike rollene som inngår i ordningen hos arbeidsgiver og på arbeidsplassen til kandidatene, som for eksempel prosjektleder, administrativt ansvarlig, mentor og kommunen eller fylkeskommunen.

Det er flere begreper i bruk for rollene som arbeidsgivere både blir forventet å ta, og tar. Fra Forskningsrådets side brukes begrepene «administrativt ansvarlig», «prosjektleder», «intern veileder» og «mentor». Mentorbegrepet er fra Forskningsrådets side ment å brukes istedenfor intern veileder i de tilfellene der personen ikke har doktorgrad, men våre funn tyder på at denne presiseringen ikke er klar for aktørene. I noen sammenhenger synes disse rollene å være uklare og overlappende, og at det først og fremst er snakk om å fylle de ulike rollene med innhold, som vist under denne samtalen:

> Jeg kjenner litt til begrepene. Jeg er mentor for den ene kandidaten, men den andre seksjonslederen var arbeidsgiveren til disse kandidatene fordi de lå i hennes portefølje. Hun er prosjektansvarlig for hun er deres leder, også under forskningen. Vi er vel administrativt ansvarlig også som skoleeier som sådan, men vi har ikke brukt de titlene på annet enn at vi har tenkte at jeg skulle være mentor fordi det var sagt at man skulle ha mentorer. Den andre personene fikk PPT-lederen som mentor. (…) Men vi har knadd litt på hvordan den mentorrollen skal være.

> Jeg utelukker ikke at tittelen min i de offisielle dokumentene er administrativt ansvarlig eller noe i den dur. Om det er kandidaten som har funnet på titlene eller om hun har dem fra et sted, det vet jeg ikke.

Det er særlig mentorrollen som trekkes frem som å være uklar og av flere også utfordrende å fylle på en god måte. Dette kjenner vi igjen fra intervjuene med kandidatene: mentorrollen er uklar også for mange av dem. Noen av arbeidsgiverne opplever det som relativt greit å finne ut av hvordan de skal fylle mentorrollen, andre er opptatt av at dette har vært uklart for dem og at de i stor grad har måttet finne sin egen måte å fylle rollen med innhold på:

> Jeg har prøvd å finne ut om det er noen føringer, tanken bak mentorrollen, men ikke fått noen klarhet i akkurat det. Vi har løst det litt på vår måte, men jeg tenker at dette burde vært litt mer avklart, hvordan en mentorrolle er tenkt. (…) Vi har som sagt funnet vår måte å gjøre det på.

Et par steder brukes begrepet «intern veileder», tilsynelatende i stedet for mentorbegrepet. Her knyttes denne rollen til en forventning om at personen som fyller en slik rolle i organisasjonen skal ha doktorgradskompetanse. Det er uklart hvor denne forventningen kommer fra, og det kan også synes som om forventningen betyr at mentoren/internveilederen kan være mer distansert fra kandidatens prosjekt dersom denne forventningen skal oppfylles. Når det er sagt, kan det være gode grunner til at en mentor innehar doktorgradskompetanse, noe som på sikt kan være mer sannsynlig å få til etterhvert som det blir flere personer med offentlig ph.d.-grad som kan fylle en slik rolle.

> Jeg har tittelen som intern veileder, men det er vel mer at jeg bistår hvis det er noen floke (…) Det var helt fra starten et premiss at min rolle skulle ta minimalt av min arbeidstid. Jeg har tatt på meg mer enn det premisset var for jeg synes selv at prosjektet er spennende og er sikker på at det går bra, men oppfølgingen som denne kandidaten får fra sine veiledere er så god at det er ikke sånn sett noen grunn til at jeg foretar meg noe.

Noen av mentorene er tett på kandidatene, mens andre er mer distanserte. Konkret betyr dette at mens noen møtes for eksempel en gang i måneden, er det andre som har møttes langt sjeldnere. Noen formidler at de etterhvert har sett behovet for å avtale møtepunkter med jevnere mellomrom. Flere av mentorene er opptatt av kontakten med praksisfeltet og formidling av kandidatens arbeid:

> Jeg har jobbet med som mentor å passe på at spredningseffekten skjer. Altså både internt på skolen og i fylkeskommunen. Forskningsrådet legger stor vekt på dette etter det jeg har forstått. Det synes jeg er givende, ellers så overlater vi kandidatene til universitetene.

Det er prosjektleder som har ansvaret for rapporteringen til Forskningsrådet. Rapporteringen oppfattes av flere av prosjektlederne som relativt omfattende men også nødvendig arbeid. For noen er derimot prosjektleder sentral, mens mentorbegrepet er ukjent.

> Jeg er ikke superkjent med mentorbegrepet. Jeg er prosjektleder, tok over etter de som sto for søknaden. Hun som nå leder forskning og innovasjonsavdeling og er sjefen for kandidaten i organisasjonen. Da er hun mentoren da tenker jeg. Vi har aldri brukt den betegnelsen, men hun er en støtte i prosjektet. Men det er vel slik det er organisert.

Utsagnene tyder på at arbeidsgiver delvis finner sine egne begreper og definerer ansvarsområder. Dette kan fungere godt, samtidig som dette også tyder på at rollene kan bli uklare hos en del arbeidsgivere og at dette i noen tilfeller kan gå ut over oppfølging av kandidatens arbeid og samarbeid med UH-institusjonen. Et spørsmål er om en egen mentor i tillegg til prosjektleder hos arbeidsgiver kan virke mer forvirrende enn støttende for kandidatene.

Arbeidsgiveransvar

Et tema som ble løftet i flere av intervjuene var arbeidsgiveransvaret som kommunesektoren og skolene har for kandidatene samtidig som kandidatene har permisjon fra sine ordinære stillinger. Arbeidsgiver har for eksempel medarbeidersamtaler med kandidatene og flere melder om at det der kan dukke opp ting som ligger utenfor arbeidsgivers ansvarsområde og i skjæringspunktet mellom arbeidsplass, skole, kommune og universitet. Samtidig anser flere av informantene også arbeidsgiveransvaret som en fordel fordi det da er kort vei mellom kandidaten, forskningen, arbeidsplassen og arbeidsgiver. Nærhet til kandidatene blir også tematisert som noe som kan endre seg under prosjektets utvikling, og i forbindelse med praktiske elementer som det å få kontorplass på universitetet. En av informantene beskriver en situasjon der kandidatene hadde kontor hos arbeidsgiver og at de da hadde veldig nær kontakt, mens når kandidatene nå er på universitetet er avstanden blitt større. Et inntrykk informanten hadde fra dette var at kandidatene ønsket å sitte på arbeidsplassen fordi kontorfasilitetene var bedre hos dem enn på universitetet det første året.

Flere av informantene peker på at deres kandidat(er) har hatt utfordringer med tilhørighet, pålogging og den daglige organiseringen av arbeidet i tilknytning til universitetet eller høyskolen. Dette er problemer arbeidsgiverne ofte anser som unødvendige. Én arbeidsgiver beskriver det som et problem at ingen ved universitetet tok ansvar for å sikre at kandidaten hadde det bra og at selv etter noen møter der også veileder tok dette opp var universitetet dårlig på å ta ansvar ettersom ingen hadde et faktisk ansvar for kandidatene der. Arbeidsgiver opplevde dette som en vanskelig situasjon ettersom de ikke kunne hjelpe i særlig grad fordi problemet ikke var innenfor kommunens ansvarsområde. På vårt spørsmål om problemet hadde løst seg i en av disse situasjonene svarte arbeidsgiver at det dels har løst seg fordi kandidaten selv kjenner folk og dels på grunn av tiltak på skolen der de har ryddet en skjermet arbeidsplass til kandidaten. Noen av informantene viser også til at de har opplevd at veileder på universitetet ikke har forstått at det er forskjell på en offentlig ph.d. og en ordinær ph.d. Dette er gjerne beskrevet som et oppstartsproblem og at når de har etablert faste møtepunkter bedrer situasjonen seg. Noen har møter med kandidatene mer løpende ved behov hvis det er noe spesielt. Det kan være at kandidaten trenger hjelp med å komme i kontakt med folk i for eksempel Utdanningsdirektoratet, og finne ut av regelverk og liknende. En informant forteller at de også har møter i forkant av rapporteringene til Forskningsrådet, eller når de skal ha kurs for lærere der kandidaten kan bidra. Det er i det hele tatt flere av informantene som peker på at de tar et tematisk og praktisk oppfølgingsansvar for kandidatene, for eksempel kan dette dreie seg om å hjelpe til med tilgang til lærere og elever og logistikk i forbindelse med datainnsamling. Samtidig er det flere som oppgir at de ikke har slike møtepunkter verken med kandidatene eller universitetet.

> Rolleforståelsen der både UH og kommunen må forstå at kandidaten både skal ha et praksisnært prosjekt, men også skal være en døråpner for nasjonal og internasjonal forskning inn mot praksisfeltet, det skal bygges en bro. Vi trenger å skape en felles forståelse for dette. En forskjell jeg

> opplever er i eierskapet til rektor til de tre kandidatene som tilhører tre ulike skoler. Det kan være frustrerende for kandidatene i forhold til arbeidsgiveransvar og sykmeldinger, hvem skal de forholde seg til? Eierskap rektor har til kandidaten, prosjektet, det å legge til rette.

Som dette sitatet viser kan fraværet av møteplasser mellom arbeidsgiver og UH både skape mer grunnleggende utfordringer så vel som utfordringer av mer praktisk art.

Relasjon til UH-sektoren

Informantene fra arbeidsgiverperspektivet formidler ulike erfaringer fra samarbeidet med UH. For det første er omfanget av samarbeid og/eller møtepunkter med UH ganske ulikt, noe som delvis reflekterer hvordan samarbeidet rundt offentlig ph.d.-kandidaten startet opp. For det andre er det forskjeller på hvor mye arbeidsgiver har 'tilpasset' seg den akademiske logikken og forventninger fra veileder og doktorgradsprogrammet der doktorgradsprosjektet har endret seg i forhold til det opprinnelige prosjektet. Disse to erfaringene har selvsagt også en sammenheng.

> Jeg har ikke hatt noen direkte kommunikasjon med UH, der er det et forbedringspotensial. Det jeg vil få løftet fram er at ifølge vår forståelse skal en offentlig ph.d. være praksisnær for å være relevant. Vi må få noen synergieffekter ut over denne ph.d.-kandidaten etterhvert, slik at vi kan lære av dette, funnene til kandidaten og ph.d.'en hennes. Vi må kunne spre dette i organisasjonen for at det skal ha nytteverdi for oss. Vi opplever at UH er veldig rigid, vi hadde forventet at de så at offentlig ph.d. er noe annet. Men det skal strigles inn i akkurat det samme systemet som de har, det er vår opplevelse. Det utfordrer oss som kommune og det utfordrer på en måte kandidatens innretning på selve oppgaven som er det vi opplever som mest frustrerende. Vi sliter med å få UH til å forstå vinklingen.

Maktforholdet mellom arbeidsgiver og UH tematiseres også, og gjengir en opplevelse av at de tilpasser seg en god del, mens det i mindre grad er tilfelle for UH. Dette knyttes til en forventning om et mer likeverdig samarbeid i denne type ordning. Noen formidler imidlertid at de har vært tydelig på sine forventninger.

> Vi har vært borti det du sier, men da satte vi foten ned. Det er noe med at UH også må kjenne sin rolle. (…) Det var trøbbel med veiledere i starten og det har vært en runde nå. Da har vi stilt krav. Til å begynne med var det skikkelig kollisjon mellom veilederen han først fikk, som var en viktig igangsetter av dette. Etter hvert viste det seg at de var veldig uenige faglig, da gikk det jo ikke. Da fikk han ny veileder og biveileder. Nå nylig var det noen uklarheter, da tok kandidaten det opp (…) det har nok hjulpet at jeg har støttet

Relasjonen mellom arbeidsgiver og UH har sammenheng ved de etablerte relasjonene i forkant og/eller underveis i kandidatens doktorgradsløp. Det synes å være færre utfordringer der arbeidsgiver har vært involvert i søknadsprosessen, enten via et universitetsskolesamarbeid eller via et spesifikt forsknings- og utviklingsprosjekt. Som en respons på utsagnet ovenfor sier en av arbeidsgiverne:

> Jeg opplever det annerledes. (…) Vi samhandler på mange arenaer. Alt er praksisrettet. (…) Vi i kommunen prøver å prioritere oppgavene til kandidaten knyttet til tema som ligger i prosjektet

> hennes, både når det gjelder strategisk arbeid innenfor fagområdet og formidling og utvikling innad i etaten. Jeg tror vi opplever et godt og systematisk samarbeid.

Ideen om praksisrelevans står naturlig nok helt sentralt hos arbeidsgiverne, uten at det så ofte gjøres mer konkret hva det egentlig handler om, eller hva et prosjekt som ikke er praksisrelevant handler om. Brometaforen brukes av flere, og blir også knyttet til betydningen av å skape en forståelse for dette hos UH. Dette er kanskje det området der det kommer flest spenninger til syne. Det belyser hvordan de to logikkene delvis har ulikt språk og kunnskapsgrunnlag, og som representerer noen mulige forventede stereotyper og normative idealer som ikke nødvendigvis er løsbare. Dette spenningsfeltet impliserer behovet for dialog og forventningsavklaringer, noe vi som beskrevet ovenfor ser mindre av i materialet vårt.

> Jeg har heller ikke så mye med universitetet å gjøre. Bare vært på noen seminarer hvor kandidaten har presentert arbeidet sitt. Jeg har jevnlig kontakt med kandidaten, vi har statusmøter. Det er hun jeg har mest kontakt med. Ikke universitetet. Bare sånn formelt i forhold til økonomi.

Universitetsskolesamarbeid gjør at det blir mer kontakt med UH, men det er ikke nødvendigvis knyttet til kandidatens arbeid. Det skaper likevel et kontaktnett og større forståelse for hverandres forventninger.

> Nei, det er ikke det, jeg treffer dem fordi vi møtes i universitetsskolesammenheng. (…) Hun har rutinerte veiledere, de vil jeg mene har kontroll. Jeg tror jo at hvis jeg og skoleeier og veileder kunne møtes en gang i halvåret så kan også veilederne ha nytte av det, det er vinn-vinn for alle.

Når det gjelder lærerne som tar offentlig ph.d., så synes det som oftest å være rektor som er mentor for kandidatene. Når det gjelder rektor er kanskje også distansen til UH enda større enn hos kommunen/fylkeskommunen. Der vi har intervjuet andre representanter fra arbeidsgivere fremheves det også at det kan være uklart hvem det er som tar initiativ til å skape møtepunkter.

> Jeg vet for eksempel om der det ikke har vært noe kontakt mellom skole/rektor og UH. Det er ulikt. En er ikke involvert. Mens i to av prosjektene er rektor biveileder. Ligger det på meg å ta initiativ til møter mellom skoleledelse, kandidat, meg og UH for å sikre slike forventinger?

Noen informanter formidler også at det er forskjeller mellom UH-institusjoner med hensyn til hvordan de følger opp kandidater:

> Jeg kunne ha tredelt det. Han siste har nok hatt minst støtte på universitetet der hans veileder jobber, siden de har liten erfaring med offentlig ph.d.. På det andre universitetet tok de veldig eierskap til søknadsprosessen og hjalp kandidaten mye frem til godkjenning. Mens den tredje kandidaten har kontakt med et tredje universitet, der er de kjempeflinke. Så det er stor forskjell i min opplevelse i forhold til hvordan UH har tatt eierskap til prosessen og i forhold til hvordan støtte kandidatene har fått underveis.

Utsagnene tyder på at det er et mønster i at det er lite kontakt mellom arbeidsgiver og UH-institusjonen, både av formell og uformell art, og særlig etter at kandidatene er i gang. Unntakene synes først og fremst å være knyttet til tilfeller der personlige relasjoner har blitt etablert i forkant av samarbeidet om ordningen, men at det i liten grad eksisterer etablerte rutiner for møtepunkter mellom arbeidsgiver, doktorgradsprogrammet og

kandidaten. Samtidig kan man si at de fleste arbeidsgivere–stoler på UH-institusjonene, riktignok med noen unntak som er ganske tydelige på det motsatte.

Formidling til praksisfeltet

Et sentralt formål ved ordningen er at kandidatenes arbeid skal være relevant for virksomheten. Som beskrevet ovenfor blir dette ofte gjort konkret ved at kandidatene blir forventet å ha praksisnære prosjekter og formidle resultater til kollegaer i organisasjonen. Det er færre som snakker om relevans i betydningen av at kandidatene skal utvikle en mer forskende og analytisk tilnærming til arbeidet i og med skole, selv om dette også bringes opp av noen, for eksempel at kommuner ønsker å bygge forskningskompetanse i egen organisasjon. Mange beskriver at kandidatene har formidlet forskningen sin, samtidig er det en del av kandidatene som har kommet kort i avhandlingsarbeidet og som det dermed ikke har vært så aktuelt for enda. Det er imidlertid få eksempler på at det har blitt laget konkrete planer for dette arbeidet. Når det gjelder de skolene og kommunene som er med i såkalte universitetsskoleprosjekter fremheves det på den ene siden at det eksisterer strukturer rundt samarbeid mellom ulike aktører og dermed også for formidling av forskning. På den andre siden kommer det frem at det også kan bety noen ekstra utfordringer for arbeidsgiverne fordi det er så mange parallelle prosjekter:

> Som universitetsskole har det lett for å bli litt fragmentert, fordi FOU-arbeidet skal jo være samskapte ting. Det er forventninger fra universitetet om at de kan forske på oss og at vi skal være med på alt. Da er det om å gjøre å finne en rød tråd som skal gjøre det meningsfullt for personalet. At det ikke skal bli en kapasitetskonflikt. Det har vært min store oppgave, å prøve å sette ting i sammenheng.

Det er særlig kandidater som jobber som lærere som blir fremhevet som å være aktive og populære formidlere av forskningstemaet sitt, noe mer enn skoleledere og de som arbeider som rådgivere i kommunen. Dette er interessant sett i lys av forslaget om å prioritere lærere spesielt i videre rekruttering til offentlig ph.d., som kommer frem i kapitlet om veilederne. Fra arbeidsgivernes perspektiv blir lærernes formidling også oftere knyttet til formidlingsaktivitet utover egen organisasjon (egen skole).

> Kandidaten har vært veldig ettertraktet i hele landet fordi det har vært så lite forskning temaet hun studerer. Og i og med Fagfornyelsen og nye læreplaner, så har det vært en stor etterspørsel etter henne siden hun har testet ut dette i eget klasserom. Hun har reist mye rundt i Norge og holdt foredrag og kurs for lærere i videregående skole. (…) Vært mye på konferanser og holdt foredrag. (…) Hun har selvfølgelig hatt interne kurs på sin skole, men dette er mer ut mot andre lærere siden faget endres i læreplanene.

Flere av lærerne har prosjekter knyttet til innføringen av den nye læreplanen som ble innført høsten 2020, Fagfornyelsen. Offentlig ph.d.-ordningen knyttes også til profesjonsutvikling. Rektorene til lærerne som er intervjuet i materialet er i stor grad positive til hva kandidatene bidrar med i kollegiet:

> Hun avslutter til sommeren, det har vært en artig periode for det publiseres og det gir oppmerksomhet for henne og oss, hun og vi får igjen. Vi har fått igjen mye fordi lærerne har hatt henne tett på,

> prosjektet har vært veldig praksisnært. Å ha en kollega.. hun kommer rett fra lærerjobben.. å få følge henne underveis og at hun kan «praksisgjøre» teorier og forskning er viktig i et kollegium og i perioder der man er kritisk til forskning som for teoretisk. Det er en veldig god bro, det bildet har jeg som leder i utviklingsarbeidet ved skolen, det gir en veldig fin inngang.

For noen er kanskje formidling derfor heller ikke det rette ordet å bruke, siden kandidatene, og kanskje særlig de som jobber i skolen og også har pliktarbeid på egen skole, naturlig vil være tett på kollegaer og kan dele både fra egen forskning, men også forskningskompetanse mer generelt, med teamet og på hele skolen.

Erfaringer og videre arbeid

Vi har spurt arbeidsgiverne om hva de tenker om kandidatenes fremtidige yrkesliv. Generelt uttrykker arbeidsgiverne at de ønsker å beholde kandidatene på en eller annen måte, samtidig er det flere av informantene som peker på at det ikke er helt unaturlig at kandidatene ønsker å gå videre inn i en mer akademisk yrkesvei. I flere av intervjuene ble dette en diskusjon om hvordan best ta i bruk kandidatenes nye kompetanse i skole og i universitet. Arbeidsgivernes svar tyder også på at dette er et tema som ikke er avklart eller ferdig tenkt, men at dette er et tema som diskuteres i kollegier i både skole og kommune. Det er et spørsmål om hva kommunene ønsker å gjøre og hvordan kandidatene kan brukes videre, for eksempel med tanke på at flere av dem har bindingstid på arbeidsplassen etter at graden er avlagt. Arbeidsgiverne ser ulikt på saken, mens noen viser til at kandidatene har forpliktet seg til å jobbe i skole etterpå, er andre mer opptatt av at det antakelig vil innebære at kandidatene vil ha andre oppgaver enn de hadde før de begynte på graden. Flere av informantene anser det som en utfordring å beholde kandidatene i skolen og arbeidsgiverne diskuterte nettopp dette i gruppeintervjuene. Et forslag som kom opp i et av intervjuene var å forlenge rammene for ph.d. til fem år for å beholde kandidatene lenger i skolen. En annen løsning arbeidsgiverne viste til var at det vil kreve at både universitet og kommune involverer seg i denne diskusjonen og sammen forsøker å finne en løsning som kan gi noe tilbake til alle parter – ikke minst kandidatene selv. Særlig fremhever arbeidsgiverne her at kandidatenes kompetanse er relevant både i høyere utdanning som i lærerutdanningen på grunn av sin praksiskunnskap og praksisforståelse og i skolen på grunn av sin forskningskompetanse. Samtidig fremstår planene for noen som noe uklare, som følgende sitater kan illustrere:

> De forplikter seg til å jobbe i skolen etterpå også. Husker ikke hvor mange år. Han er relevant og sklir inn i en hvilken som helst skole og bidrar positivt. Vi håper selvfølgelig at han kan jobbe her.

> Han har tre år binding i kommunen. Det er ikke bestemt noen stillingsprosent. Ikke bestemt hvilken skole. Vi skal begynne å snakke om det nå. Han kan jo jobbe på flere nivåer i skolen, som lærerspesialist.

> De er også viktige i UH-sektoren som lærerutdannere. De som har erfaring fra skolen. Det er en vekselvirkning der, tenker jeg. Det er bra å ha dem i klasserommet, men så må vi også tenke hvordan vi skal bruke dem og spre erfaringen videre. De er viktige for oss og elevene i klasserommet, men også for UH-sektoren som undervisere for de som skal ut i skolen.

> Vi må se "what's in it for us"... ikke lagd noen god strategi ennå, men de er fortsatt ferske, det ligger litt frem i tid. Vi har et ønske om å beholde dem og gjøre det attraktivt for dem å fortsette å være tilknyttet fylket. Men kanskje det blir i en delstilling og kanskje en kombinert stilling.
>
> Det er en annen type ph.d.-kandidat enn de ordinære ph.d.-kandidatene i UH sektoren og det er kanskje ikke godt nok tenkt igjennom. Den delte stillingen, de delte rollene med to institusjoner med eierskap i en ph.d. er annerledes.
>
> Vi er jo i tenkefasen om hvordan vi skal bruke den kompetansen etterpå, men i utgangspunktet skal de tilbake til sine stillinger.

Et annet element som også ble tydelig gjennom diskusjonene i gruppeintervjuene var forskjellene mellom ulike kandidater i ulike arbeidssituasjoner. Et eksempel er hvordan en arbeidsgiver i kommunen tenkte om kandidater i permisjon og hvordan deres nye kompetanse best kan deles og tas del i av andre når kandidatene skal tilbake til sine jobber. Denne arbeidsgiveren anså forskningsfunnene som nyttige for avdelinger i kommunen og mente at kandidatens nye kompetanse passer godt med den jobben kandidaten har permisjon fra, nemlig analysearbeid. Dette kan knyttes til at motivasjonen hos flere her var knyttet til nettopp å styrke en generell forskningskompetanse de hadde behov for i kommunen.

Oppsummering

Arbeidsgiverne formidler at de i stor grad er fornøyde med ordningen, samtidig som det er variasjoner både med hensyn til hvor påkoblet de er kandidatens prosjekt så vel som den akademiske logikken og hva en doktorgrad skal være. Sistnevnte er ikke så merkelig, men avstanden mellom arbeidsgiver og UH som fort kan oppstå og/eller også forsterkes belyser også behovet for forventningsavklaringer og samarbeid både i forkant og underveis i kandidatenes arbeid. Denne type dialog finner vi få eksempler på, og det er i alle fall et område der det er rom for forbedringer. Det samme gjelder de ulike rollene som til sammen bekler det som kanskje kan beskrives som «laget rundt kandidaten», der både roller og arbeidet fremstår som uklare for flere. De fleste av arbeidsgiverne som vi intervjuet var opptatt av forskningsformidling, men at denne kunne bli bedre og det synes også som om dette har sammenheng med å få etablerte rutiner for dette. I sum belyser funnene at ordningen fortsatt kan ses på som å være i en startfase hos de fleste arbeidsgivere.

Kapittel 5: Veilederperspektivet

I dette kapitlet presenterer vi analyser av intervjuer med veilederne til noen av kandidatene. Følgende forskningsspørsmål står sentralt*: Hvordan vurderer veiledere kandidatenes muligheter til og utfordringer knyttet til å bidra til ordningens målsetninger, og forutsetningene for å opprettholde akademiske standarder?* Vi gir videre i dette kapitlet en innsikt i temaer slik som hvordan veilederforholdet oppsto, hva som kjennetegner veiledningen, hvordan veilederne oppfatter veiledning innenfor ordningen, kontakten med arbeidsgiver og veiledernes tanker om hvordan ordningen kan utvikles.

Startfasen

Veilederne gir uttrykk for at samarbeidet kom i gang på ulike måter og at de kom inn på ulik tid. Noen av veilederne var engasjert i et prosjekt og/eller et eksisterende samarbeid før kandidaten kom inn i bildet, og det var derfor naturlig at de ble veiledere. Ideen til et offentlig ph.d.-prosjekt har i disse tilfellene eksistert før det ble klart hvem som var den aktuelle kandidaten til å gjennomføre prosjektet. Andre veiledere ble forespurt direkte av kandidaten. Det kan synes som om motivasjonen for veilederne er ulik, men at flesteparten av de vi har snakket med er veldig engasjert både i kandidatens prosjekt og i ordningen offentlig ph.d. I tolkningen av dette skal vi imidlertid være oppmerksomme på at det trolig er en skjevhet i utvalget av veiledere i vårt materiale: Mange veiledere takket nei til å bli intervjuet, og de som takket ja er trolig den gruppen som er mest engasjerte i offentlig ph.d.-ordningen. Veilederne er på sin side opptatt av at kandidatenes motivasjon delvis speiler hvordan veilederrelasjonen kom i gang. Der kandidaten selv har tatt initiativ til prosjektet, gir veilederne uttrykk for at motivasjonen er spesielt høy.

Administrative utfordringer

Flere av veilederne bekrefter kandidatenes og arbeidsgivernes fortellinger om praktiske problemer som følge av at kandidatene tilhører to arbeidsplasser og to systemer. Dette handler blant annet om utfordringer som å komme med på e-postlister, tilgang til kontor og bibliotek, osv.: «det er mange administrative stoler man kan falle mellom». Vi ser imidlertid også at en del av veilederne rapporterer at det praktiske har løst seg godt for deres kandidater. De trekker blant annet frem at de selv har innsikt i det administrative og har kunnet hjelpe kandidaten, for eksempel fordi de sitter i lederrolle. Flere nevner også at kandidaten deres er handlekraftig og selv har tatt ansvar for å ordne opp i det praktiske. Det ser ut til at det på dette punktet er klar forskjell mellom institusjonene. Mens noen institusjoner har fått til gode praktiske og administrative rutiner rundt kandidatene, virker det som mangelfulle ordninger skaper problemer for kandidatene ved andre institusjoner.

Et felles ønske fra veilederne er at praktiske utfordringer skal løses administrativt, og ikke være et ansvar som faller på kandidat eller veilede. En av veilederne sier for eksempel følgende: «Jeg har følt meg hjelpeløs som veileder. Man tror jo at alt er på plass, men det er det ikke. Vi må få frem at det er institusjonene som er ansvarlige». Flere etterspør en person i administrasjonen som har ansvar for å ha oversikten over og ordne opp i de praktiske forholdene rundt kandidatene.

Overgangen fra praksisfeltet til akademia

Å komme fra praksisfeltet til akademia fremstilles av veilederne både som en styrke og som en mulig utfordring. Praksiskunnskapen kandidatene har beskrives som en styrke av de fleste veilederne, som for eksempel uttrykt gjennom «Det er kunnskap som er helt avgjørende, de har kunnskap som ikke andre sitter med», og «Det er viktig å få tak på denne kunnskapen og gjøre slik at den kan kobles på det som ligger i kravene om å skrive et doktorgradsarbeid og å drive med den type forskning.»

Samtidig beskriver enkelte av veilederne omstillingen til forskningslogikken som problematisk. Det handler ofte om å være villig til å avgrense prosjektet, og å unngå normative orienteringer: «Når man kommer fra en sektor som er vant til å hoppe rett på løsningen uten å undersøke problemet, så blir det en overgang når du skal i gang med et doktorgradsprosjekt hvis du ikke er vant til å stille spørsmål» sier en av veilederne. En lite spørrende og normativ tilnærming beskrives som et mulig problem. Lignende uttalelser finner vi hos flere av veilederne: «Det kan være vanskelig å ha et forskningsmessig blikk på problemstillingene og ikke et pedagogisk blikk. Det er en kjent og internasjonalt beskrevet problemstilling».

Flere av veilederne beskriver likevel hvordan kandidatene overkommer denne utfordringen i overgangen fra praksisfeltet til akademia: «Det er spennende som veileder. Å se den endringen som skjer fra de kom inn med klare oppfatninger om hva som bør skje i praksisfeltet, altså litt normativt orientert, men gjennom en avlæringsprosess endrer de fokus som gjør at de agerer på en annen måte i praksisfeltet». Betydningen av veilederes erfaring og oppfølging fremheves også:

> Jeg har kun positive erfaringer fra dette. Jeg har veiledet mange masterstudenter som har jobbet lenge som lærere eller skoleledere før de kommer til akademia. Det er alltid strevsomt for en praktiker å snu hodet sitt til å begynne å stille empiriske spørsmål. Det er en av de største utfordringene også i ordningen med offentlig ph.d.. Ambisjonen er å få inn praktikere som skal tenke som akademikere og det er en stor snuprosess for disse folkene fordi de er veldig orientert mot normative spørsmål og svar (…) Nå har jeg gjort dette såpass mange ganger at jeg kunne tematisere det innledningsvis.

Veilederne beskriver også at mange av kandidatene har utfordringer med å gå fra å være en ekspert i det praktiske feltet, til rollen som novise innenfor forskningsverden: «Det er topp ekspertise som skal inn i et arbeid der de faktisk er noviser». Dette beskrives også slik: «Det er ekstremt å gå fra denne toppekspertisen til at man ikke kan noe særlig». Omstillingen i roller beskrives som en stor endring for kandidaten, og har som vi skal se også konsekvenser for kandidatens forhold til pliktarbeidet.

Samtidig merker vi oss at det også er ganske mange veiledere som *ikke* rapporterer om problemer i overgangen fra praksis til akademia. En har faktisk erfaring med det motsatte, der kandidaten har vært sterkt orientert mot det teoretiske og akademiske, og veileder opplever at det er hun som har måttet presse frem praksisorienteringen. Flere nevner også at innenfor utdanningssektoren er dette det normale, der også andre stipendiater som ikke er en del av offentlig ph.d.-ordningen og masterstudenter gjerne har bakgrunn fra praksisfeltet, og har jobbet som lærere. Både utfordringene og styrken ved praksisbakgrunn er dermed velkjent innenfor feltet, og ikke noe som spesielt kjennetegner kandidatene i offentlig ph.d.-ordningen. I andre

fagfelt, hvor en mindre andel av kandidatene kommer fra praksisfeltet, vil offentlig ph.d.-kandidater med lang praksiserfaring kunne representere mer av et avvik.

Pliktarbeid

Veiledernes historier om balansen mellom pliktarbeid hos arbeidsgiver og avhandlingsarbeid varierer. Noen beretter om lite utfordringer, og opplever at kandidat og arbeidsgiver selv får til en balanse hvor pliktarbeidet og avhandlingsarbeid tar omtrent så mye tid som avtalt. Vi har imidlertid også historier i materialet om kandidater som bruker for mye tid på pliktarbeidet. Veilederne forteller da at de selv tar rollen som forsvarer av avhandlingstiden, og oppfordrer kandidaten til selv å begrense pliktarbeidet. I noen få tilfeller har de også tatt kontakt med arbeidsgiver for å passe på at kandidatenes pliktarbeid begrenses. «Jeg prøver å holde igjen og si nei til noe da». Dette kan oppleves som utfordrende i og med at mange av kandidatene selv ønsker å prioritere pliktarbeidsoppgavene.

Et interessant funn er at vi finner relativt få historier om arbeidsgiver som stiller urimelig høye krav til kandidatenes innsats i pliktarbeidet. Det vi derimot ofte finner, er historier om kandidater som selv trekker mot pliktarbeidsoppgavene i for stor grad. Veilederne knytter dette til kandidatenes roller. I pliktarbeidsdelen opplever de å være en ekspert, som sitter på en helt spesiell kompetanse som blir etterspurt og som praksisfeltet har bruk for. Alternativet er avhandlingsarbeidet, hvor de er i en uvant noviserolle, og hvor ingen etterspør arbeidet ditt på kort sikt. Da blir det fristende å prioritere morgendagens foredrag for lærere fremfor en forskningsartikkel med frist et år frem i tid. «For det blir mange forespørsler, og han synes også det er veldig gøy», sier for eksempel en av veilederne: «Han elsker jo det her, møte lærere og snakke om det han brenner for. Men det går jo litt utover progresjonen. Så det er en balanse i det». Kandidatene kan også trekkes mot pliktarbeidet fordi det gir mer fellesskap enn det ofte ensomme avhandlingsarbeidet:

> De har vært i en prosess, de har hatt en arena for å vise seg frem. Men nå sitter de sammen med en PC alene med ting man ikke helt forstår. Da er det lett å tenke at man heller drar på personalmøte.

Et viktig unntak bør nevnes: I de tilfellene der kandidaten er lærer og har undervisning som pliktarbeid, finner vi historier om at kandidatene opplever at de blir pålagt for mye pliktarbeid fra arbeidsgiver. Ofte handler det om at undervisningen tar mer tid enn det som er stipulert. Det ser ut til spesielt å gjelde når kandidaten har kontaktlæreransvar, hvor spesielt saker med elever som har ekstra utfordringer kan ta mye tid og gjøre det vanskelig å prioritere avhandlingsarbeidet.

Bruk av kompetanse etter avlagt doktorgrad

Veilederne er engasjerte i spørsmålet om hvor kandidatene skal jobbe etter fullført doktorgrad. Svarene bærer imidlertid preg av at ordningen er ny, og at det fremdeles hersker usikkerhet rundt hvordan disse kandidatene best kommer til nytte. En praksis hvor kandidatene går ut av skolen og ender i akademia, beskrives som uheldig av flere, som for eksempel her: «Tradisjonelt sett har de utdannet seg til å bli i akademia. Det er det som har vært problemet med at vi som har vært lærere har tatt en doktorgrad og så blir vi i høyere utdanning. Kunnskapen blir der og kommer ikke tilbake til skolen».

Selv om veilederne er klare på at deres kandidater har kompetanse som det er bruk for på de akademiske institusjonene der de selv jobber, mener likevel de fleste at det er viktig at kompetansen blir i praksisfeltet. Delte løsninger, der kandidatene fungerer som en brobygger mellom praksis og akademia, fremstår som et ideal også for veilederne vi har intervjuet.

> Jo, en skole trenger en person som har forskingskompetansen, nettopp for at vi skal klare å utvikle mer praksisnære forskningsprosjekter, ha tett kobling til forskere på universiteter, få forholdet mellom teori og praksis til å bli enda tettere. Ha en umiddelbar forståelse, snakke samme språket.

Nye løsninger, som stillingen «forskningslærer», trekkes frem som spennende. I slike stillinger kombineres forskningstid og litt universitet/høyskoletilknytning med mye tid i skolen og en rolle både i egen undervisning og som ressurs for de andre lærerne. Veilederne nevner imidlertid også utfordringer, som at slike stillinger foreløpig er uklart definerte, og at det kan skape misnøye hos andre lærere som også har doktorgradskompetanse, men som underviser mer. Flere forteller at kombinerte stillinger er det kandidatene selv ønsker seg, og at kandidatene i enkelte tilfeller får stor grad av frihet til å utforme de nye stillingskategoriene selv. Det er imidlertid foreløpig få kandidater som er ferdige.

Videreutvikling av ordningen

Det er interessant å merke seg at flere av veilederne vi intervjuet hadde vært pågangspersoner for å få i gang ordningen med offentlig ph.d. på egen institusjon. De er derfor også engasjerte i at ordningen skal lykkes og videreutvikles. Noen av veilederne kjenner ordningen godt, og har også vært engasjerte i å utvikle den, både i Norge og i andre land. I våre intervjuer finner vi få konkrete innspill til hvordan ordningen kan videreutvikles. Jevnt over er inntrykket at veilederne fremstår som fornøyde med hvordan ordningen fungerer. Veilederne ser ut til å rapportere om færre utfordringer ved ordningen sammenlignet med det vi hører fra kandidatene.

Som vi tidligere har vært inne på, er det tydeligste forbedringspotensialet som veilederne rapporterer at det administrative kan forenkles. Veilederne trekker også frem at det kunne vært fint å ha mer kontakt med arbeidsgiver, men dette kommer opp mer som noe som bør løses lokalt. Noen har imidlertid klare oppfatninger om at ordningen bør styrkes:

> Ordningen må gjøres mer kjent i offentlig sektor innenfor utdanningsfeltet. Det er viktig at også flere kan få delta i denne ordningen. Bekjentgjøre ordningen og vise at dette kan være viktig for å bygge kompetanse i sektoren kan gi motivasjon. Det er viktig fordi når offentlig sektor ikke har så mange med doktorgrad, når de skal lede den store kompetanseutviklingen og lede lærerne videre, så tror jeg en forutsetning for et vellykket prosjekt i Norge er flere med forskningskompetanse ute i offentlig sektor. Jeg tror det er en forutsetning og det er alt for få i dag.

Samtidig tematiseres utfordringene knyttet til at ordningen lett kan bli for de store kommunene og de store arbeidsplassene, og at det bør ses nærmere på hvordan små kommuner også kan ta i bruk ordningen for å unngå at forskjellene mellom kommunene i skole-Norge blir enda større.

En veileder fremhever at målgruppen for offentlig ph.d. må endres dersom kompetansen skal komme til nytte i praksisfeltet. Ordningen bør i større grad rettes mot lærere, som direkte kan anvende kunnskapen sin i

skolehverdagen og overfor andre lærere. Dersom kandidatene kommer fra administrative stillinger, vil kompetansen i mindre grad implementeres direkte blant de som trenger det. Ordningen bør derfor rettes mot lærerne, gjerne med bindingstid i skolen i etterkant, etter modell av helsesektoren og ordninger i Sverige.

> (…) helt siden vi hadde den runden med Utdanningsforbundet [referer til en sak der mange kommuner tolket ordningen som at den ikke var for lærere, vår anmerkning] som opplevde at lærere ikke var oppfattet som innenfor målgruppen i mange av kommunene, så har jeg tenkt at her kunne myndighetene gjort en mye mer systematisk, målrettet og helt sikkert bedre satsing i betydningen av at den helt sikkert ville fått mer positive ringvirkninger enn alle disse storskala forelesningene på Gardermoen. Jeg tror dette trengs i sektoren.

Lærerne som skal inn i ordningen bør ifølge denne veilederen ha noe erfaring, men ikke for lang. Den ideelle rekrutteringsperioden fremstilles som et «vindu» hvor læreren har erfaring, men ikke 25 års erfaring slik at holdninger og arbeidsmåte er helt satt. Veilederen sier:

> Jeg har mye større tro på å få fatt i lærere som har noe erfaring, gi dem en skikkelig forskeropplæring, si at det skal gi dem muligheten til å lede disse profesjonelle læringsfellesskapene på skolen enn å ta skoleledere som først og fremst opplever seg som administratorer.

Denne veilederen fremhever en slik videreutvikling av offentlig ph.d.-ordningen som et effektivt tiltak for kompetanseheving i skolen:

> Nå har de brukt milliarder av kroner på tiltak som oppsummert i Stortingsmelding 21 har vært lite virkningsfulle. Dette [å utdanne lærere til offentlig ph.d., vår anmerkning] er tiltak som kanskje ikke vil koste så mye, men som mest sannsynlig vil ha stor virkning. Mye mer virkning enn at de sitter og hører på pensjonerte professorer fra England som snakker.

I dette ligger også en oppfatning om at man bør styrke den individuelle læreren fordi de med stor sannsynlighet vil være gode formidlere og «spredere» av relevant kunnskap og dermed styrke lærernes kollektive arbeid og kompetanse i skole og barnehage.

Oppsummering

Veilederne fremstår generelt som relativt fornøyde med offentlig ph.d.-ordningen. De er positive til at ordningen kan bidra med kompetanse innenfor skole- og barnehagefeltet, og også at dette kan åpne for nye stillingskategorier ute i praksisfeltet. Veilederne ser ut til å ha fått relativt lite informasjon om ordningen og ha få formelle arenaer for informasjon og samhandling. Man bør imidlertid merke seg at vi ikke har noen rapporter om at dette oppleves som et savn. Veilederne ser ikke ut til å ønske seg mer informasjon eller flere formelle samhandlingsarenaer. Utfordringene veilederne trekker frem handler ofte om praktiske og administrative forhold, som de opplever at både kandidatene og de selv bruker for mye tid på. Overgangen fra praksis til akademia problematiseres også, selv om flere ser ut til å ha funnet tilfredsstillende løsninger på dette dilemmaet. Veilederne er også opptatt av at forskjellene til ordinære ph.d.-løp innenfor feltet ikke er så store.

Kapittel 6: Diskusjon

I dette kapitlet diskuterer vi funnene våre slik de kommer til uttrykk på tvers av de ulike datakildene og aktørene - kandidatene, arbeidsgiverne og veilederne. Vi har belyst de ulike forskningsspørsmålene for studien i de foregående kapitlene, og vi vil i dette diskusjonskapitlet oppsummere svarene og diskutere disse nærmere. Vi vil også se funnene i relasjon til tidligere forskning og analytiske perspektiver på grensekryssing og kunnskapsproduksjon i utdanningsfeltet. Grunnlaget for diskusjonen og betraktninger rundt videreutvikling av ordningen bygger først og fremst på analysene av intervjuer og dokumenter, men vi har også tillatt oss å komme med noen mer normative innspill som vi mener kan være relevante for å utvikle ordningen innenfor utdanningsfeltet og for offentlig ph.d.-ordningen i Norge mer generelt. Noen ytterligere betraktninger og anbefalinger om den videre utviklingen av ordningen blir presentert i kapittel 7.

Fornøyde kandidater

Hovedinntrykket fra intervjuene med kandidatene er at de er godt fornøyde med offentlig ph.d.-ordningen. Det finnes noen unntak: Noen få kandidater uttrykker skuffelse over sin opplevelse med ordningen. Flere av kandidatene har også forslag til forbedringer på enkelte områder. Gjennomgangstonen er imidlertid klar: Kandidatene ser ordningen som en spennende mulighet for å utvikle kompetanse, både for egen del, for fagfeltet og for arbeidsgiver. De er engasjerte i formidlingen av det de finner, og opplever ofte at det er stor interesse for arbeidet deres. De opplever også stort sett at arbeidsgivere og veiledere er positive og engasjerte i prosjektet deres, og at de er innstilt på å legge til rette for prosjektet.

Vårt funn av jevnt over fornøyde kandidater står noe i kontrast til funnene fra evalueringene av tilsvarende ordninger i Sverige og Danmark, hvor kandidatene uttrykker mer blandede erfaringer (Thelin, 2009; Kyvik et al., 2015; Prøitz & Wittek, 2019). Hva kan forklare denne forskjellen? En mulighet er at vårt funn av fornøyde kandidater skyldes metodiske begrensninger i denne studien. Fordi ordningen er relativt ny i Norge, er om lag halvparten av kandidatene i vår undersøkelse bare kommet halvveis eller kortere i prosessen mot ph.d. Det er mulig at vi hadde funnet mer blandede holdninger til ordningen hvis vi hadde intervjuet flere kandidater senere i løpet, hvor problemene og forsinkelsene slår inn for alvor. Samtidig er det verdt å merke seg at den første delen av doktorgradsløpet ofte kan preges av forvirring og usikkerhet (Fekjær, 2017), noe som i relativt liten grad uttrykkes hos offentlig ph.d.-kandidatene.

Det er nærliggende å spørre om man i utformingen av den norske ordningen har lykkes på noen punkter hvor det har vært større utfordringer i nabolandene og om dette kan ha å gjøre med strukturer og tradisjoner i høyere utdanning som gjør at grensene mellom praksisfeltet og akademia, og de ulike logikkene de representerer, kan oppleves å være enda tydeligere i våre naboland enn hva de er i den norske konteksten. En mulig forklaring kan knyttes til ulike tradisjoner og strukturer og fokus på forskningsbasert utdanning, vektlegging av forskningskompetanse og forskning på profesjon og praksis innenfor lærerutdanningene i Norge, Sverige og Danmark. I Danmark og Sverige har forskning i pedagogikk, fagdidaktikk og utdanningsvitenskap tradisjonelt sett vært forbeholdt forskningsmiljøer ved universitetene, mens lærerutdanningene i større grad har ivaretatt utdanning og kvalifisering av profesjonene innenfor systemer med tydeligere arbeidsdeling. Det kan tenkes at den norske situasjonen utviklet over de siste 20 årene, der

lærerutdanningene i stadig større grad er forventet å forske og drive forskningsbasert utdanning, har bidratt til å bygge ned avstanden mellom akademia og praksis.

Mellom to logikker

Hos kandidater, veiledere og arbeidsgivere finner vi likevel mange fortellinger om at overgangen fra praksis til akademia kan være vanskelig for kandidatene. Det handler om å lære seg et nytt språk, nye måter å stille spørsmål på, og å uttrykke kunnskap og anbefalinger i tråd med kravene som råder i akademia. Hvis man ikke lykkes med denne overgangen, kan det gå utover det akademiske nivået på arbeidet. Både veilederne og arbeidsgiverne i denne kartleggingen snakker om at dette kan være personlig utfordrende for kandidatene. De som tar offentlig ph.d. er vant til å være veletablerte i arbeidslivet, og ofte bli vurdert som en ekspert på sitt felt som utdanningsbyråkrat, skoleleder, barnehagelærer eller lærer. Overgangen til noviserollen som de får ved inngangen til akademia kan være tøff. I materialet vårt har vi noen kandidater som gir uttrykk for at denne overgangen har vært vanskelig, og også at den kan oppleves å være utfordrende gjennom hele løpet. Her ser det imidlertid ut til å være institusjonelle forskjeller, for eksempel kan det være slik at den akademiske logikken står sterkere i noen institusjoner, på noen programmer og hos noen veiledere sammenlignet med andre, samtidig som det ikke er et klart mønster i dette. Det viktigste synes å være at kandidaten er villig til å ta til seg nye perspektiver, og at veilederen og ph.d.-programmet balanserer støtte og krav til omstilling.

Samtidig finner vi også mange historier i vårt materiale om gode håndteringer av overgangen fra et arbeidsliv i praksis til et arbeidsliv i en akademisk verden. Mange av kandidatene beskriver dette som en ønsket og positiv utvikling. Veilederne beskriver også i mange tilfeller at kandidatene har mestret overgangen etter noen innledende utfordringer. Som veilederne påpeker, er heller ikke denne overgangen noe som spesielt kjennetegner offentlig ph.d.-kandidatene, men er noe som er velkjent også fra andre master- og ph.d.-kandidater innenfor utdanningsfeltet. For veiledere fremstår dette som en velkjent utfordring som håndteres, snarere enn et uoverstigelig hinder. En utfordring kan imidlertid være at mange veiledere ikke har erfaring fra å veilede kandidater i ordningen, og/eller ph.d.-kandidater mer generelt. Dette kan tyde på at det det kan være behov for ekstra veilederkompetanse og -erfaring når det gjelder veiledning innenfor offentlig ph.d.-ordningen for å støtte og utfordre kandidatene i hvordan håndtere og manøvrere det å stå mellom de to logikkene. Samtidig bør det også påpekes at kandidatene både gjennom grunnutdanning, masterutdanning og eventuell erfaring fra deltakelse i samarbeidsprosjekter med UH-institusjoner ikke nødvendigvis er fremmed for denne type utfordringer, så vel som at mange også vil ha med seg viktig kompetanse inn i arbeidet med en doktorgrad. I tillegg må også vi som forskere så vel som andre som jobber i feltet være forsiktige med å overdrive og befeste forskjellene mellom akademia og praksisfeltet gjennom nettopp å begrepsfeste eventuelle forskjeller og spenninger på denne måten.

Veiledning

Veilederne fremstår i hovedsak som fornøyde med offentlig ph.d.-ordningen. I likhet med kandidatene fremhever de mulighetene for kunnskapsutvikling, både for den enkelte ansatte, for utdanningsfeltet og for

akademia selv. Selv om veilederne formidler at de har fått lite informasjon om ordningen, fra Forskningsrådet, kandidatenes arbeidsgiver og egen institusjon, ser det heller ikke ut til at dette er noe de etterspør i stor grad.

Som vi har diskutert tidligere, er det en viktig oppgave for veilederne å støtte og utfordre kandidatene i hvordan håndtere og manøvrere det å stå mellom de to logikkene, og at det å fylle denne oppgaven kan kreve en del veilederkompetanse og -erfaring. Selv om mange av utfordringene kan være like som hos ordinære stipendiater i utdanningsfeltet, er det like fullt noen utfordringer som kan være særegne når det gjelder motivasjon hos kandidaten og forventningene fra arbeidsgiver om praksisnærhet og relevans for virksomheten. Veilederne tematiserer også at normativiteten som en del kandidater har med seg inn i prosjektene er naturlig, men at det også kan ta tid å jobbe med og vanskelig å få kandidaten 'med på' at dette er noe det må jobbes med. Normativitet i prosjektene kan for eksempel handle om at det er vanskelig å avgrense prosjektet fordi yrkeserfaringen tilsier at fenomenet som skal studeres er så komplekst, og/eller at kandidaten gjennom erfaring har utviklet noen forforståelser av hva de mener er svaret på en gitt problemstilling før de har utforsket problemstillingen. Helt konkret kan dette handle om sterke oppfatninger om hvordan «ting» bør være, og at det er vanskelig å frigjøre seg fra slike oppfatninger når saken skal undersøkes og det skal inntas et analytisk perspektiv innenfor rammen av et forskningsprosjekt.

Det at kandidater med profesjonsbakgrunn møter noen særegne utfordringer er blant annet tematisert av den amerikanske utdanningssosiologen Labaree (2003) i artikkelen «The peculiar problems of preparing educational researchers». Han fremhever særlig tre styrker ved det at lærere og barnehagelærere tar en doktorgrad: De har ofte med seg en modenhet, yrkeserfaring og dedikasjon som vil være mye verdt i arbeidet. Den store utfordringen er, ifølge Labaree, at det er to verdensbilder, eller det vi tidligere har omtalt som logikker, som møtes og skaper en kulturkollisjon: "Students may feel they are being asked to transform their cultural orientation from normative to analytical, from personal to intellectual, from particular to universal, and from experiential to theoretical. They often resist" (Labaree, 2003:16). Samtidig er han opptatt av at denne utfordringen også er mer differensiert på den måten at disse dikotomiene er mer sammensatte når man ser nærmere på dem. Blant annet er mye utdanningsforskning normativ, erfaringsbasert og praktisk. I dette ligger også noen anbefalinger for veiledning. For det første bør veilederen og/eller doktorgradsprogrammene vise frem for kandidatene at de to logikkene ikke er så ulike som de synes å være med en gang, og at det like mye handler om hvor man har hovedfokus som forsker versus som praktiker. For det andre kan det i større grad designes programmer som stimulerer til å utvikle det Labaree (2003) beskriver som hybride roller og som handler om hvordan ta med seg profesjonsidentitet inn i forskeridentiteten. Kort oppsummert kan denne type anbefalinger beskrives som å være sensitiv på den prosessen som kandidatene går gjennom i overgangen, men samtidig tydelig på målet, som er forskning av god kvalitet.

Et relatert tema som vi i noe overraskende grad finner lite tematisert i intervjuene, er forskerrollen og en problematisering av det å forske i egen virksomhet og/eller i virksomheter nært ved. De fleste kandidatene gjør datainnsamling enten i egen kommune, på egen skole eller barnehage, og/eller i skoler/barnehager/kommuner i nærheten. Dette betyr at kandidaten ofte vil ha relasjoner til informantene sine. Hvilken betydning dette har for forskningsetikk, valg av forskningsdesign og anonymitet i formidlingen av forskningen blir i liten grad tematisert gitt at dette representerer problemstillinger som nettopp er noe særegent ved denne ordningen. Vi ser imidlertid at dette er noe som tematiseres som et forskningsetisk spørsmål i skissene, spesielt av de kandidatene som skal gjennomføre aksjonsforskningsstudier.

«Laget rundt kandidaten»

I tillegg til de ordinære ph.d.-veilederne, har offentlig ph.d.-kandidatene også en mentor hos arbeidsgiver. Uttalelsene fra kandidater og arbeidsgivere tyder på at denne rollen er uklar, og at man enten bør vurdere å videreutvikle eller avvikle mentorordningen. Tilbakemeldingen er ikke unison: Enkelte mentorforhold ser ut til å fungere godt, men muligens mer på grunnlag av en god personlig match enn selve den formelle mentorordningen. Flere uttrykker at mentor er lite faglig relevant, fordi mentor tilhører et annet fagfelt eller ikke har doktorgrad. Mentorene legger vekt på at de har måttet bruke en del tid på å forme rollen og ikke minst på hvordan den skal utøves i relasjon med kandidaten.

Mangelen på faglig relevante mentorer, både med og uten doktorgrad, vil trolig kunne bedres med tiden, og spesielt når flere med relevant kompetanse har blitt utdannet gjennom offentlig ph.d.-ordningen og selv kan bidra som mentorer. Samtidig bør man være oppmerksom på at ordningen er såpass begrenset i omfang og spredd utover et stort antall arbeidsgivere, slik at det i overskuelig fremtid ikke vil være realistisk at alle får tilgang på en relevant mentor hos egen arbeidsgiver, og i alle fall ikke med en doktorgrad. Et flertall av kandidatene sier seg fornøyde med oppfølgingen også uten en fungerende mentor. Det ser også ut som om det er varierende grad av kontakt mellom mentor og veiledere, slik at et mulig potensial for avstemning mellom praksisfeltet og akademia ikke nødvendigvis utnyttes. Hvis denne delen av ordningen skal videreføres, er det i hvert fall behov for avklaring av mentorrollen, både hvem det bør være og hva oppgavene bør være.

Administrative utfordringer

Administrative utfordringer er kanskje det enkeltpunktet som vekker sterkest engasjement hos de vi intervjuer. Både blant kandidater og veiledere er det flere som snakker svært engasjert om det de opplever som unødvendige praktiske hindringer som mangel på kontorplass, tilgang til bibliotek og e-post, samt tilgang til informasjon til alle ansatte i universitet og høyskole. Ulike datasystemer er også et problem. Flere fremhever at dette bør kunne løses med bedre administrative rutiner. Selv om det her tydelig er variasjoner mellom doktorgradsprogrammer, er en av de klareste tilbakemeldingene fra alle gruppene at man må finne bedre løsninger på administrative utfordringer for å unngå at kandidater og veiledere bruker unødig mye tid og ressurser på å løse tilsynelatende enkle problemer.

Deler av disse resultatene kan forklares med at ordningen har vært ny for flere institusjoner og at det finnes få erfaringer med hva det å ha en offentlig ph.d.-kandidat knyttet til et doktorgradsprogram innebærer av praktiske utfordringer. Dette kan også ses i lys av at kandidatene ikke er formelt ansatte ved institusjonene slik ordinære stipendiater er. Men selv om ordningen med offentlig sektor ph.d. er relativt ny, vil institusjonene ha lang erfaring med å ha eksterne stipendiater på doktorgradsprogrammene. Slike eksterne kandidater tar doktorgrad mens de er ansatt på blant annet forskningsinstitutter og høyskoler uten (relevante) ph.d.-program. Et viktig spørsmål som våre data ikke kan svare på er hvorvidt andre eksterne ph.d.-kandidater opplever de samme praktiske utfordringene, eller om UH-institusjonene har funnet løsninger for disse kandidatene som muligens kan kopieres for offentlig ph.d.-kandidatene.

Det problematiske ved å være ekstern blir tydelig gjennom fortellingene til kandidatene, veiledere og arbeidsgivere om at mange kandidater ikke blir behandlet som en del av det akademiske fellesskapet. De

opplever i mindre grad å bli inkludert og ha tilhørighet til institusjonene på grunn av praktiske og konkrete utfordringer, som det å få del i virksomhetenes ordinære informasjonsstrøm som ellers går til alle ansatte via e-post. Det er også problematisk når kandidater ikke får nødvendige arbeidsvilkår for avhandlingsarbeidet, enten det dreier seg om tilgang til arbeidsplass og bibliotekstjenester, eller faglige og sosiale arbeidsfellesskap. Her ser vi også, ikke overraskende, klare tendenser til at dette kan være av stor betydning for kandidatens trivsel, motivasjon, fremdrift og resultater.

Opptak og utvelgelse

Flere av kandidatene og noen av arbeidsgiverne nevner at de opplevde søknadsprosessen som krevende. En tolkning av dette er at søknadsprosessen er unødvendig formalisert med for mange krav. Samtidig er det gode grunner til at det bør være krevende å komme gjennom dette nåløyet. Hver kandidat innebærer en stor satsning av offentlige midler. Det er derfor viktig at midlene går til forskning som både møter de akademiske standardene og som gir reelle bidrag til praksisfeltet. Et trangt nåløye er også nødvendig for å sikre at prosjektene som får støtte er av god nok kvalitet til at de faktisk blir gjennomført. Fra den ordinære ph.d.-ordningen vet vi at svært mange kandidater får problemer med å gjennomføre doktorgraden innenfor tidsrammen, og at mange aldri leverer (DBH, 2020). Hvorvidt opplevelsen av at søknadsprosessen er krevende skyldes krav som er nødvendige for å sikre opptaket, eller om prosessen kan forenkles uten at kravene senkes, er et spørsmål som bør diskuteres.

Fordelingen av midler til offentlig ph.d. skiller seg fra utvelgelsen av kandidater til det ordinære ph.d.-løpet på et viktig punkt: retningslinjene spesifiserer at dette ikke er konkurranse, og at søknadene ikke bedømmes ut fra kvalitetsvurderinger. Kvalitetskontrollen er derimot ment å skje i neste steg, ved opptaket til ph.d.-program. Dette opptaket krever en full prosjektbeskrivelse og skal sile ut faglig svake prosjekter, selv om det trolig er forskjeller i hvor høyt de ulike institusjonene legger listen for opptak. Midlene lyses ut årlig, søknader vurderes fortløpende, og alle som oppfyller de formelle kravene får støtte. Midlene fordeles frem til potten er tom, og dette gjelder innenfor hver kategori av prioriterte prosjekter. For eksempel ble 2020-midlene til prosjekter uten tematiske føringer brukt opp allerede i mars (Forskningsrådet, 2020). I praksis betyr det at søkere til slike prosjekter står uten mulighet til å få støtte i nesten et år fremover, selv om de kan ha hatt klart bedre kvalitet enn de prosjektene som fikk innvilget støtte fordi de søkte på et annet tidspunkt. Å innføre en kvalitetsvurdering vil gjøre søknads- og opptaksprosessen mer kronglete, blant annet fordi et fagpanel da må inn i vurderingen. Kriteriene for hva som er de beste prosjektene er heller ikke gitt. Det gjelder spesielt i ordninger hvor prosjektene både skal oppfylle akademiske standarder og praksisfeltets behov. Samtidig er dagens «førstemann til mølla»-prinsipp problematisk. Når søkningen øker slik vi ser tendenser til de siste årene, er det uheldig ut fra rettferdighetshensyn om svakere prosjekter får forrang fordi de sendes på en tid hvor midlene ikke er brukt opp. Et tildelingssystem uten vurdering av faglig kvalitet innebærer også en risiko for at man bruker midlene på prosjekter som er for svake faglig til at de kan gjennomføres innenfor tidsrammen og/eller frembringe forskning med høy kvalitet og relevans. Når vår analyse av prosjektskissene tyder på at de gjennomgående holder høy vitenskapelig kvalitet, er det en indikasjon på at dagens utvelgelsessystem foreløpig ikke har ført til at prosjektene som velges ut er for svake. Vi skal likevel ta forbehold om at vi ikke har analysert alle prosjektskissene i ordningen, og at de 19 kandidatene som valgte å sende skissene til oss kan være de som hadde mest gjennomarbeidede og sterke skisser. Dagens organisering av ordningen

innebærer også et mulig problem fordi utvelgelsen av søkerne ikke nødvendigvis sikrer at det er sterke kandidater som velges ut. Det er delvis en konsekvens av den manglende kvalitetsvurderingen og konkurransen i utvelgelsen. Men også strukturelle trekk kan føre til at kandidatene er svakere enn ønskelig: En ordning som dette kan potensielt oppfattes som en løsning hvor arbeidsgivere kan sende kandidater som ikke fungerer tilfredsstillende i sin vanlige jobb (for eksempel i undervisning). Enkeltpersoner kan også søke mot ordninger som dette fordi de ikke mestrer eller ønsker å være i sin nåværende jobb. Muligheten for en negativ seleksjon av kandidater er derfor teoretisk til stede.

Vi har imidlertid ingen funn i vårt materiale som tyder på at ordningen tiltrekker seg spesielt svake kandidater. Tvert imot får vi det motsatte inntrykket fra intervjuer med veiledere og arbeidsgivere. Kandidatene omtales som sterke fagpersoner, med mange ressurser og stort engasjement. Tilsvarende finner vi hos kandidatene er sterkt engasjement og ingen tegn til at de har søkt seg til ordningen for å få et «hvileskjær» fra sin vanlige jobb. Et viktig forbehold bør tas: Intervjuer generelt, og gruppeintervjuer spesielt, er trolig lite velegnet for å få frem eventuelle svakheter ved kandidatene som velges ut. Men det er også strukturelle grunner til å anta at kandidatene er positivt selektert: Å ta en doktorgrad vil trolig for mange fremstå som faglig krevende, og dermed ikke som en enkel utvei. Og arbeidsgivere har sterke insentiver for å satse på gode kandidater: de ønsker seg relevant forskning av høy kvalitet og bidrag til et faglig løft av hele virksomheten. Det gir gode grunner for å gå for «the best and the brightest», slik doktorandene har blitt omtalt (Mastekaasa, 2003).

Pliktarbeid

Stipendiater som bruker for mye tid på pliktarbeidet fordi de presses av arbeidsgiver har vært trukket frem i tidligere studier av stipendiaters arbeidsbetingelser (Reymert et al., 2017). Det er derfor overraskende at vi finner få historier i vårt materiale om at kandidatene opplever press fra arbeidsgivere som fører til at de må nedprioritere avhandlingsarbeidet: Kandidater, veiledere eller arbeidsgivere rapporterer om dette i liten grad.

To forbehold bør vi nok ta: For det første at tidsmangelen i doktorgradsperioden gjerne føles mer akutt mot slutten av prosjektet, og våre relativt ferske kandidater kan komme til å fortelle en annen historie hvis vi spør dem når de er lengre ut i løpet. For det andre forteller noen av kandidatene som har undervisning i skolen som pliktarbeid at dette ofte er en utfordring fordi det har vært vanskelig å legge undervisningen til bestemte dager (som for eksempel én dag i uken), og det er tilhørende vanskelig å sette grenser for tidsbruken all den tid man jobber med elever og oppfølging av deres faglige og sosiale utvikling. Det er en felles oppfatning blant flere av kandidatene at det å undervise i skole ikke kan sammenliknes med det å undervise i høyere utdanning ettersom elever må følges opp på en hel annen måte enn voksne studenter. Likevel ser hovedkonklusjonen ut til å være at arbeidsgiverne i stor grad lykkes med å tilrettelegge for en fornuftig mengde og innretning på pliktarbeidet, i hvert fall for kandidater som ikke har undervisning i skolen som pliktarbeid.

En annen utfordring som vi finner er imidlertid historiene om at kandidatene selv trekker mot pliktarbeidsoppgavene i for stor grad, blant annet fordi pliktarbeidsoppgavene er konkrete og gir en følelse av mestring. Både kandidater og veiledere forteller at dette kan skje. Et spørsmål som bør stilles er hvem som har ansvaret for kandidatenes disponering av tid. I en selvstendig stilling som disse kandidatene har, vil det ofte være stort rom for at de disponerer sin egen tid. Våre resultater gir imidlertid grunn til å spørre om arbeidsgiver og særlig veiledere bør ha en mer aktiv hånd på hvordan tiden disponeres, og/eller om dette

handler om at det innenfor denne ordningen blir mer uklart om hvem som egentlig har ansvaret for dette. På dette feltet er norsk doktorgradsutdanning i en brytningstid. Innenfor den såkalte old school-modellen som tidligere var utbredt var stipendiaten totalt autonom, at veileder la seg opp i stipendiatens tidsanvendelse ble oppfattet som utidig. Innenfor den stadig mer utbredte new school-modellen har imidlertid veileder en mer aktiv rolle, og veileder og stipendiat kan forvente aktiv veiledning også i spørsmål som tidsanvendelse (Fekjær, 2017). Dersom tendensen til at kandidatene innenfor offentlig ph.d. prioriterer pliktarbeid over avhandlingsarbeid viser seg å skape problemer for innlevering av avhandlingene, kan en spørre om veilederne i større grad bør ta en new school-tilnærming og involveres også i spørsmål om tidsanvendelse.

Arbeidsgiver – UH

Funnene i denne studien viser at det er mye som synes å fungere godt i ordningen, mens det er også noen problemer som bør belyses. Flere av disse handler om relasjonen mellom arbeidsgiver og UH, der kandidaten fort kan bli skadelidende dersom denne relasjonen ikke fungerer. I et bredere perspektiv har relasjonen også implikasjoner for kunnskapsutvikling og -spredning i organisasjonene det gjelder, kanskje først og fremst i form av et uforløst potensial. Utfordringene kan knyttes til 1) (mangelen på) etablerte møtepunkter mellom arbeidsgiver, UH og kandidat, og 2) ulike kunnskapsformer og språk i de ulike institusjonene som ofte gjør at man snakker forbi hverandre og/eller ikke forstår hverandres utgangspunkt. Førstnevnte, det vil si etablerte møtepunkter, kan potensielt avhjelpe noen av de administrative utfordringene som kandidatene opplever, og være en arena der man tematiserer (ulike) forventninger og forskjeller i ståsted. Samtidig representerer disse forskjellene vedvarende forskjeller i kunnskapsformer, språk og ikke minst maktforhold som ikke lar seg løse enkelt ved dialog alene. Til en viss grad vil noen av disse spenningene uunngåelig være til stede gitt hva offentlig ph.d.-ordningen skal være.

Forventninger og begrepsavklaringer kan for eksempel være viktig å ta opp i forum der aktørene møtes. Et eksempel er begreper som «relevans for virksomheten» og «praksisrelevans», som både kandidater og arbeidsgivere er opptatt av. UH kan også være opptatt av disse begrepene, men har på sin side bestemte krav til vitenskapelighet. I slike sammenhenger kan det være relevant å diskutere dette sett i lys av et tidsperspektiv og et perspektiv på kompetanse. Det kan være at både arbeidsgiver og kandidat tenker at ph.d.-prosjektet skal være relevant her og nå, eller med en relativt kort tidshorisont, for et spesifikt prosjekt eller tiltak. Når studien av et slikt prosjekt eller tiltak blir satt inn i forskningssammenheng kan imidlertid relevans ofte til noe annet, ikke bare for det konkrete prosjektet, men for hva det representerer i et bredere perspektiv og med den overføringsverdi dette innebærer. Noe av det samme gjelder kompetanse, det vil si at når det gjelder formidling vil det i tillegg til å dele funn fra den pågående forskningen gjelde utvikling av forskerkompetanse og dermed også formidling og deling av en forskende tilnærming til kollegaer.

Hovedinntrykket fra intervjuene med arbeidsgiverne er at de jevnt over er positive til offentlig ph.d.-ordningen, og fornøyde med hvordan den fungerer. Spesielt muligheten for praksisnær kunnskapsutvikling vurderes positivt. Samtidig finner vi noen punkter hvor arbeidsgiverne antyder at ordningen bør videreutvikles. Det gjelder særlig forenkling av søknadsprosessen, klargjøring av mentorrollen, arbeidsgiveransvar på UH-institusjonen, å ordne opp i kandidatenes praktiske utfordringer og å utvikle stillinger som kan passe for kandidatene etter disputas, fortrinnsvis stillinger hvor de både får brukt sin nye kompetanse og kommer til nytte for arbeidsgiverne. Arbeidsgiverne fremstår som tett på noen deler av ordningen, men mer distanserte

til andre deler. De ser ut til å stå relativt fjernt fra søknadsprosessen og mentorrollen. Når det gjelder anvendelsen av kunnskapen fremstår de derimot som tett på og engasjerte, både i form av formidling underveis og når det gjelder å finne passende stillinger for kandidatene etterpå.

Grensekryssere

Grenser og grensekryssing har i de senere årene blitt et utstrakt brukt analytisk perspektiv for å bedre forstå hvilke utfordringer og muligheter de personene som får et slags 'oppdrag' knyttet til å øke samspillet mellom to felter som kan anses som forskjellige møter (Akkerman & Bakker, 2011). Kandidatene i ordningen er gode eksempler på slike grensekryssere, i alle fall i betydningen av å representere et normativt ideal. Grensene er i slike studier sentrale i det de representerer ulike kunnskapsgrunnlag, ulikt språk og ulike målsetninger. Funnene i denne studien har vist at kandidatene har potensiale til å bli grensekryssere, samtidig som det også har blitt klart at grensene fremstår som mer tydelige enn hva både kandidatene og arbeidsgiverne så for seg i forkant. Dette kommer ikke så mye til syne hos de kandidatene som er i starten av arbeidet, men i større grad hos de som har kommet lenger og som ser tilbake på erfaringer.

Ikke overraskende er det de som har hatt minst utfordringer i å «akseptere» de akademiske forventningene som i minst grad har et problematisk forhold til grensene. Dette kan handle om at de har erfaring fra lærerutdanningen og/eller at de har oppholdt seg mye på UH-institusjonen de holder til på og er innrullert i et sosialt og faglig fellesskap med stipendiater der. Det kan også handle om at de er mer akademisk innstilt eller at de har et mer didaktisk orientert prosjekt som kanskje er lettere å drive grensekryssing med gitt at denne typer prosjekter kan oppfattes å ha et noe mer praktisk siktemål enn andre prosjekter. Kandidatene som i større grad «står imot» den akademiske logikken får det imidlertid ekstra tøft i det de akademiske forventningene kan tilpasses ordningen og det praksisnære til en viss grad, men ikke på en slik måte at selve forskningsbegrepet vil utvannes – som kan være en utfordring ved en del andre initiativer som tar sikte på å «bygge bro» mellom teori og praksis gjennom praksisnær forskning. Siden kravene til en ph.d. i Norge er like uansett ordning, kan dette en spesielt vanskelig grense å krysse dersom det er noe «annet» kandidaten egentlig vil gjøre. For noen kan da denne grensen føre til diskontinuitet og mulige brudd.

Utfordringene knyttet til denne type grensekryssing aktualiserer selvsagt en tematisering av forventninger, oppfatninger og verdier i en dialog mellom de involverte aktører for å unngå at situasjonen blir for uklar, og som dermed fremstår som en tydelig grense som det blir vanskeligere å krysse. Dette er ikke minst viktig for å fordele ansvaret for at det skal gå bra med kandidaten og prosjektet, og at ikke kandidatene opplever å bli stående alene med dette ansvaret. I ordningen ligger det at grensene skal føre til nye forståelser, identitetsutvikling og praksisendring hos kandidaten og i feltene de opererer i (Akkerman & Bakker, 2011; Lorentzen, 2019), men ikke på en slik måte at kandidaten ikke opplever anerkjennelse og at det dermed blir ødeleggende for selvfølelse og motivasjon, som igjen vil påvirke fremdrift og gjennomføring. Her har imidlertid også UH-institusjonene er klart ansvar, det vil si at de ikke bare kan skyve de formelle kravene foran seg.

De fleste av kandidatene ser nettopp ut til å bygge broer ved å løfte praksisforankrede problemstillinger inn i en vitenskapelig sammenheng og prosjekt, men som nevnt er det et spørsmål om kandidatene makter å ivareta denne praksisforankringen gjennom hele prosjektløpet. Dette vil kreve støtte og oppmuntring i akademia. Vi ser også at mange av kandidatene bygger broer til praksis som oversettere og formidlere av

forskning, teorier og begreper til skolene og skoleadministrasjon i regionen. Men det er samtidig et spørsmål om de bygger broer inn i akademias tradisjonelle formidlingsarenaer som vitenskapelige internasjonale konferanser. Forskningsformidling på engelsk er en av de største utfordringene for flere. Det kan synes som om det er relativt liten internasjonal orientering også når det gjelder utenlandsopphold. Dette kan ha flere årsaker, blant annet at mange av kandidatene er godt voksne og i en livsfase hvor det kan være praktisk vanskelig å få til utenlandsopphold. Men det kan også være verdt å være oppmerksom på om det danner seg noen forestillinger som tilsier at internasjonalisering betyr at praksisrelevansen av prosjektet blir mindre.

Utgangspunktene for ph.d.-prosjektene tyder på ambisjoner om modus-2 kunnskapsutvikling, det vi si forskning der kunnskap utvikles i praksiskontekster og tverrfaglighet anses som nødvendig for empirisk og teoretisk problemløsning (Gibbons, 1999). Samtidig vil det være et spørsmål om dette er noe som vil vedvare gjennom prosjektenes gang jo nærmere de kommer innlevering og akademias standarder for ph.d.. Særlig de didaktiske prosjektene vil ha et potensiale for å bli utfordret på denne måten. Et flertall av kandidatene oppfatter seg og sine prosjekter som mindre teoretiske og mer praktiske, forståelige og anvendbare for praksisfeltet enn ordinær ph.d. Et annet spørsmål til videre diskusjon er hvor ulike kandidatenes og veiledernes erfaringer faktisk er fra konvensjonelle ph.d.-løp innenfor pedagogikk og utdanningsvitenskap, der nettopp mange stipendiater har erfaring fra skolen som enten lærer, barnehagelærer og/eller som leder.

Livet etter ph.d.

På det nåværende tidspunktet ser det ut til å herske stor usikkerhet rundt spørsmålet om hva slags stillinger kandidatene skal rekrutteres til etter avlagt ph.d. Hos arbeidsgiverne, veilederne og kandidatene selv vekker spørsmålet engasjement, og innrømmelser av at de på dette punktet ikke er i mål. På direkte spørsmål om kandidatene utdanner seg *til* jobben sin eller *ut av* jobben sin, uttrykker alle gruppene at det er et åpent spørsmål, gjerne etterfulgt av litt latter og/eller kommentarer om at det var et godt spørsmål.

Samtidig som usikkerheten rundt de konkrete stillingene er stor, er ønskene som uttrykkes rundt hvordan fremtidige stillinger bør se ut overraskende enstemmige. Med noen svært få unntak, ønsker alle parter stillinger hvor kandidatenes kompetanse kommer til nytte på nye måter innenfor praksisfeltet. Tidligere erfaringer med at de som tar doktorgrad forsvinner over til fulle stillinger innenfor akademia ser ikke ut til å være idealet. Samtidig er de fleste enige om at det ikke er tilfredsstillende om kandidatene går rett tilbake til stillingene de kom fra, og ender som «vanlige» lærere eller utdanningsbyråkrater. Stillinger som eksempelvis «forskerlærer», som innebærer vanlig undervisning, egen forskning (gjerne i kontakt med lærerutdanningen) og å være en kompetanseressurs overfor øvrige ansatte, møtes med stor interesse både hos kandidater, arbeidsgivere og veiledere. Et mål for den videre utviklingen av ordningen ser derfor ut til å være å utarbeide konkrete forslag til hvordan slike kombinerte stillinger kan utformes og finansieres. Her bør det bemerkes at en slik stilling som forskerlærer allerede har blitt utviklet og har vekket interesse hos andre arbeidsgivere, kandidater og universiteter, som helt tydelig leter etter eksempler. Dette viser hvor ny denne ordningen er. Det var først i 2020 at de første to-tre kandidatene fra ordningen disputerer, og det er behov for et lengre tidsperspektiv for å se denne type endringer.

Flere lærerkandidater?

Vi intervjuet totalt 13 lærere og barnehagelærere, noe som tyder på at de utgjør nesten halvparten av det totale antallet kandidater som i dag tar en offentlig ph.d. på utdanningsfeltet. I tillegg har det vært en del av avtalene rundt universitetsskoleprosjektet at lærere skulle innrulleres i ordningen. Det er hovedsakelig kommuner og fylkeskommuner som er prosjekteier, og det finnes også i dag en videregående skole som selv er prosjekteier. Noen arbeidsgivere beskriver at de fremover ønsker å ha flere utlysninger rettet mot lærere, og da med en mer åpen søknadsprosess enn hva de tidligere har hatt, og enkelte veiledere uttrykker tydelig at denne ordningen innenfor utdanningsfeltet først og fremst bør være for lærere og barnehagelærere, på grunn av deres nærhet til elever og kollegaer som muliggjør kunnskaps- og forskningsformidling i skole og barnehage, så vel som potensielt i voksenopplæring og fagskole. Disse lærerne kan både selv innta og formidle en mer forskende tilnærming til praksis i et kollegium.

Lærerne har først og fremst fagdidaktiske prosjekter, men det finnes også eksempler på prosjekter som er mer pedagogisk orienterte. Lærerne fremstår ofte som svært engasjerte i prosjektene sine, noe som i stor grad støttes av veilederne. De har som oftest et forskningsdesign som de gjennomfører på egen skole. Det innebærer egne utfordringer, som for eksempel å skille mellom når man opptrer i forskerrollen og lærerrollen, og å opprettholde en viss kritisk distanse til det man studerer. Lærerne formidler at de får mye oppmerksomhet fra kollegaer både på egen skole og blant lærere på andre skoler, både lokalt og nasjonalt. Lærerne vil i de fleste sammenhenger ha en nærhet til kollegaer som gjør at både formidling av egen forskning, og en forskende og kritisk tilnærming vil komme et lærerkollegium direkte til gode fordi de fleste vil ha pliktarbeidet sitt på egen skole. Det er interessant å merke seg at denne muligheten for kompetanseheving i skolen gjennom rekruttering av lærere til offentlig ph.d.-ordningen fremheves både av kandidatene selv, arbeidsgiverne og veiledere. Det har vært mye oppmerksomhet rettet mot kollektive tilnærminger til kompetanseutvikling i skolen de senere årene. Funnene fra denne studien om offentlig ph.d.-ordningen viser at de individuelle tilnærmingene kan være viktige for å bygge forskningskompetanse både hos den som tar en doktorgrad men også for barnehage, skole og kommune gjennom kandidatenes involvering i det lokale arbeidet, og for det som kan beskrives som profesjonalisering 'innenfra' (Mausethagen & Smeby, 2016; Askling et al., 2016), og at tilnærmingen da også har et potensiale for å styrke kollektive utviklingsprosesser.

Formidlingsvirksomheten kan imidlertid også gå negativt utover forskningsarbeidet. Det gjelder også undervisning som pliktarbeid. Det betyr at det kan være særegne utfordringer med hensyn til gjennomføring for denne gruppen. Vi finner ikke noen klare tendenser i materialet vårt på dette, men for de fleste kandidatene vil de være såpass tidlig i prosessen at det er for tidlig å avdekke mønstre når det gjelder gjennomføring. Samtidig ser vi også at mange kandidater nå nærmer seg halvveis i løpet, og kandidatene har totalt sett publisert få artikler og/eller meldt om artikler som er i en reviewprosess, noe som kan indikere at det tar tid før kandidatene kommer skikkelig i gang med publisering. Samtidig må dette tolkes med forsiktighet siden noen av kandidatene skriver monografi.

Oppsummering

Vi har sett at det er flere faktorer som fører til at kandidatene har søkt på ordningen og at erfaringene er sammensatte, men for de fleste først og fremst positive så langt. En helt sentral faktor for at kandidatene har

søkt på ordningen er forankret i deres eget ønske om å få muligheten til å fordype seg i et problem eller kunnskapsfelt ut fra egeninteresse. Det handler ofte om å få mer kunnskap om et tema de selv har støtt på i praksis og som de enten ønsker å vite mer om eller å kunne løse et opplevd problem. Det er interessant at flere av kandidatene ikke oppgir å være motivert av å oppnå selve graden, men at tiden til individuell faglig fordypning er hovedmotivasjonen. To andre avgjørende faktorer for kandidatene er at ordningen stiller krav om at ph.d.-prosjektet skal være praksisorientert og praksisrelevant, og at kandidatene beholder lønnsnivået de har til vanlig. På flere måter tydeliggjør disse faktorene ordningens særposisjon sammenliknet med ordinære ph.d.-løp innenfor utdanningsfeltet. Noen nevner også at de spesifikt har ønsket denne ordningen framfor et ordinært løp nettopp på grunn av at de ønsker tilknytningen til nåværende stilling.

En annen faktor som synes å ha noe å si for kandidatene er muligheten til å fordype seg innenfor et praksisorientert prosjekt gjerne knyttet til egen arbeidsplass. Kandidatene anser dette som et viktig skille mellom offentlig ph.d.-ordningen og ordinære ph.d.-løp og der flere anser et ordinært ph.d.-løp som en uaktuell vei ettersom de oppfatter dette som teoretisk tungt og noe som de mener ville vært for krevende. Dette er interessante betraktninger ettersom mange doktorgrader innenfor utdanningsfeltet ofte er solid forankret i læreres profesjonelle arbeid og skolens eller barnehagens hverdagsliv og således har mye tematisk til felles med en offentlig ph.d. Kandidatene innenfor ordningen har klare oppfatninger om at deres prosjekter skiller seg fra de ordinære ph.d.-prosjektene, først og fremst ved å være nærmere praksis, for ikke å si at de er «i praksis». Samtidig tyder materialet på at flere av kandidatene strever med teoriaspektet i arbeidet, noe som også blir bekreftet av intervjuene med både arbeidsgiverne og veilederne. Dette kan også handle om noen bredere problemstillinger knyttet til at hele UH-sektoren på mange måter er rigget for å skape paradokser. På den ene side er det en lengre tradisjon i UH og i samfunnet for øvrig for en mode 2-aktig tilnærming som ikke bare handler om offentlig ph.d., på den andre siden har det skjedd mange endringer i retning av at UH-sektoren har blitt mer internasjonalisert og mer konkurranseorientert (for eksempel med tellekanter, publisering i internasjonale opptidsskrifter, osv.) de senere årene. Når kandidater og arbeidsgivere møter denne siden av akademia, med en relativt tydelig modus 1-tilnærming i riktignok en noe nyere form, kan dette skape enda sterkere motsetninger enn hva som ville vært tilfelle for bare noen år siden. Det vil si at en del av dilemmaene som kommer til syne i denne studien, også er mer generelle.

Dette er også interessant i og med at kravene til sluttproduktet, det vil si den ferdige avhandlingen, er de samme som ved en ordinær ph.d. På den måten kan denne type forventning om å ta en «annerledes» ph.d. skape problemer senere i løpet. Det er derfor viktig at veiledere og doktorgradsprogram kommuniserer tydelig at praksisrelevans ikke betyr at de akademiske kravene senkes. Dette er også informasjon som det er viktig at arbeidsgivere får. Det kan videre stilles spørsmål ved om ordningen kan være utfordrende å implementere i det som ofte er beskrevet som et teorisvakt profesjonsfelt så lenge ordningen skal føre frem til en ph.d.-grad på lik linje med ordinære løp. I andre land ser man for eksempel at det er utviklet egne løp for praktikere som lærere og barnehagelærere. Hvorvidt dette er en mer hensiktsmessig vei er dels et empirisk spørsmål og dels et spørsmål om hvilke ph.d.-ordninger vi ønsker oss i Norge generelt og på utdanningsfeltet spesielt. På den annen side kan det også stilles spørsmål ved hvorvidt disse ph.d.-prosjektene virkelig blir mindre teoretiske enn andre sammenliknbare løp. Det siste spørsmålet kan kun besvares ved å studere nærmere de avlagte doktorgradene fra ordningen når de foreligger. Kandidatenes engasjement for formidling av begreper, teoretiske forståelsesrammer og egne funn på egen arbeidsplass, lokalt og regionalt kan samtidig tyde på at arbeid med teorier og begreper kommer til god nytte i praksisfeltet ved hjelp av kandidatene. Slik blir kandidatene brobyggere og grensekryssere når det gjelder å spre ulike typer av kunnskap, begreper, teorier

og egne og andres forskningsfunn. Kandidatenes engasjement og glede over denne typen arbeid knyttet til ph.d.-prosjektet bekreftes av deres arbeidsgivere og veiledere og synliggjør en viktig funksjon overfor kollegaer som i mange tilfeller synes å gå enda lenger enn ambisjonene for satsingen.

Kandidatenes fortellinger om at det ikke er graden i seg selv som har motivert dem til å søke ordningen, men muligheten for faglig fordypning, gir grunnlag for å stille spørsmål om læreres generelle tilgang til og behov for langvarig individuell faglig fordypning. Lærere i Norge har gjennomgått en rekke kompetansehevingssatsinger de siste 20 årene, men ofte er disse knyttet til bestemte og mer kortsiktige behov knyttet til nye reformer eller innsatser i skole og barnehage. De er også ofte kollektivt orientert. Det finnes i mindre grad muligheter for lærere å fordype seg individuelt innenfor praksisrelevante områder og problemstillinger, i samarbeid med UH-institusjoner. Våre data tyder på at offentlig ph.d.-ordningen svarer på et slikt behov. Samtidig er det et spørsmål om et tre-/fireårig løp som en ph.d. er det rette for alle lærere som ønsker å forsterke sin kompetanse innenfor et felt de anser at de trenger for arbeidet i barnehage og skole. Slike prinsipielle vurderinger bør være en del av diskusjonen i den videre utviklingen av ordningen.

Kapittel 7: Avslutning og anbefalinger

Basert på analyser og diskusjon i de foregående kapitlene vil vi i dette kapitlet ta for oss noen mulige anbefalinger og tiltak for hvordan offentlig ph.d.-ordningen kan videreutvikles og forbedres. Det er viktig å understreke at det er lite som tyder på at det er selve ordningen som byr på de største utfordringene, siden et viktig funn i rapporten er at både kandidatene, arbeidsgivere og veiledere i stor grad er fornøyde med ordningen. Så å si alle ser på ordningen som et gode både for feltet og for seg selv, og uttrykker ønsker om at flere skal få denne muligheten fremover. Dette er et godt utgangspunkt for å se på hvordan ordningen kan utvikles videre og da spesielt se nærmere på områder der det rapporteres om utfordringer.

Det er også viktig å understreke at denne rapporten tar for seg opplevelser knyttet til en ordning som fortsatt er i en startfase. Selv om de første kandidatene startet opp i 2014 er det først de senere årene at antallet kandidater har økt betraktelig innenfor utdanningsfeltet. Det betyr at over halvparten av kandidatene er i de to første årene av doktorgradsløpet, og at kun et fåtalls kandidater har levert og/eller disputert. Vi kan derfor si mye om motivasjon, tematiske innretninger og erfaringer hos alle aktører i en relativt tidlig fase, men mindre om fremdrift og gjennomføring, hvilke stillinger og posisjoner kandidatene går inn i etter doktorgraden er avlagt, og hva slags kunnskapsproduksjon som blir resultatet av offentlig ph.d.-gradene i utdanningsfeltet. Vi har imidlertid pekt på noen tendenser på disse områdene som blir interessante å følge ettersom ordningen utvikler seg og aktørene som er involvert får mer erfaring og kompetanse.

I fortsettelsen vil vi oppsummere noen betraktninger rundt mulige anbefalinger og tiltak for å videreutvikle ordningen. Disse har delvis ulike adressater og dette vil vi beskrive nærmere under hvert punkt.

Administrative utfordringer. Administrative utfordringer som både forsinker og frustrerer er den største utfordringen som kandidatene rapporterer om. Dette støttes av arbeidsgivere og veiledere. Det er spesielt UH-institusjonene som har ansvar for å forbedre rutiner knyttet til at kandidatene får rask og enkel tilgang til ressurser de har behov for, både materielle og menneskelige. Dette bør prioriteres fordi det er viktig for faglig utvikling og fremdrift at kandidatene blir tidlig innrullert i det faglige og sosiale fellesskapet på doktorgradsprogrammet og i forskningsgrupper, og bruker tiden sin på best mulig måte. Dette vil også være viktig for UH i og med at det er sannsynlig at offentlig ph.d.-kandidater vil øke i antall i årene som kommer: doktorgradsprogrammene bør væreforberedt på å ta disse kandidatene godt imot.

Opptaksprosessen. Forskningsrådets søkeprosesser oppleves som administrativt utfordrende for flere av søkerne, og de rapporterer at det kan være mange aktører å forholde seg til, noe som kan føre til at de blir usikre på hvem de skal spørre om hva. Erfaringer med utfordringer på gjennomføring av doktorgrader generelt tilsier at nåløyet for å få doktorgradsmidler bør være relativt trangt, og at søknadsprosessen trolig derfor også uansett vil oppfattes som krevende for mange søkere. Et viktig spørsmål er om søknadsprosessen oppleves som krevende fordi den er unødvendig administrativt og formelt kronglete, eller om kravene er nødvendige for å opprettholde den faglige standarden. Generelt bør det vurderes hvorvidt behandlingen av søknader til ordningen bør skje ut fra en kvalitetsvurdering av prosjektene, og ikke bare ut fra at søknaden oppfyller de formelle kravene som tilfellet er i dag. Noe mer konkurranse kan også bedre kvaliteten på prosjektene, samtidig som kvaliteten ikke synes å være en stor utfordring så langt basert på våre analyser.

Mange og uklare roller. Det er flere roller som er i omløp under ordningen, og som kandidatene i ulik grad opplever å være knyttet til. Forskningsrådet opererer med betegnelsene administrativ ansvarlig, prosjektleder

og mentor. Flere er opptatt av at de har måttet fylle rollene med innhold selv, og det synes å være relasjonen som utvikles, eventuelt som allerede var til stede før kandidaten startet opp, som er det viktigste å kultivere her. Det er særlig mentorrollen som fremstår som uklar, og det er også uklart om mentor blir forventet å ha doktorgrad eller ikke. En mulighet kan være å samle flere kandidater opp mot en relevant og kompetent mentor. Et annet spørsmål er om mentorordningen i det hele tatt er nødvendig, siden et stort flertall av kandidatene sier seg fornøyde med oppfølgingen også uten en fungerende mentor. Mentorrollen kommer i tillegg til arbeidsgiver, veiledere og leder av ph.d.-programmet, kanskje også leder av en forskningsgruppe.

Samarbeid mellom arbeidsgiver og UH. Funnene har vist at det er lite kontakt mellom arbeidsgiver og UH-institusjonen som kandidaten er tilknyttet. Dette trenger ikke være en utfordring, men det synes som om det er lettere for kandidat, arbeidsgiver og veileder å ta opp både konkrete utfordringer, spørsmål knyttet til pliktarbeid og ikke minst forventninger til prosjektet og kandidaten dersom det er etablerte rutiner for denne type dialog. Det synes også være lettere for kandidatene å fungere som grensekryssere dersom de er godt innrullert i forskerfellesskap på UH, og at de har relativt tett kontakt gjennom hele løpet. Samtidig synes pliktarbeidet og kommunikasjon utad å ta for mye tid for noen, noe som også skjer fordi kandidatene selv trekkes mot arbeidet der de i større grad er «eksperter», og dette vil også være en viktig tematikk å adressere på tvers av arbeidsgiver og UH. En mulig løsning av dette er å programfeste såkalte trepartssamtaler med kandidat, arbeidsgiver og representant for UH-institusjonen.

Flere lærere? Kandidatene som er ansatte som lærere og som har pliktarbeid på egen skole synes å være viktige bidragsytere i kollektive utviklingsprosesser. Et tydelig fortrinn ved at det er mange lærere som deltar i ordningen er at de naturlig nok er mye tettere på andre lærere og dermed også i mange tilfeller vil fungere som gode «spredere» av kunnskap, både av faktiske forskningsfunn og i forskningsmetode. At flere lærere prioriteres betyr ikke nødvendigvis at ikke de andre gruppene også skal prioriteres, men at det er nødvendig med en bevisstgjøring om hva offentlig ph.d.-kandidater fra ulike aktørgrupper bidrar med. For eksempel har det i Sverige blitt vist til at det er behov for å tenke gjennom hva denne typen doktorander skal være og hva de skal bidra med i skole og i kommune. Samtidig har man positive erfaringer med «kommundoktorander», med et spesifikt ansvar for forskningsaktiviteter og formidling på kommunenivåer. Erfaringene fra Sverige og denne studien tyder på at det er viktig å være oppmerksom på utfordringen med å finne relevante og gode oppgaver for kandidatene slik at de vil fortsette arbeide i skoler, barnehager og kommuner etter endt grad.

Planer og langsiktighet. Det er til dels store forskjeller på hvordan kandidatene kom i gang med sin offentlig ph.d. og hva som avgjorde tematikk og innretning på ph.d.-prosjektet. Så langt synes ordningen å være preget av å ha en del «entreprenører», både hos kandidatene og hos arbeidsgiverne. Hos noen arbeidsgivere synes det å være en del av ordningen å være løselig koblet til andre prosjekter og relasjoner, mens det hos andre er en del av et pågående samarbeid mellom for eksempel en kommune og en UH-institusjon. Det synes imidlertid å være få langsiktige planer både med hensyn til bruk av nåværende og potensielle fremtidige kandidater, inkludert bruk av bindingstiden som noen av kandidatene har hos sine arbeidsgivere etter fullført doktorgrad. Denne mangelen på langsiktig planlegging for bruk av kompetanse og kunnskap er også en kjent problemstilling fra Sverige. Gitt at potensialet for grensekryssing mellom institusjoner synes å være stort innenfor denne ordningen, bør det også tematiseres om ordningen primært blir noe større kommuner kan benytte seg av. Uavhengig av størrelse er imidlertid økonomi en begrensende faktor for langsiktighet.

Referanser

Afdal, H. W., & Nerland, M. (2014). Does teacher education matter? An analysis of relations to knowledge among Norwegian and Finnish novice teachers. Scandinavian Journal of Educational Research, 58(3), 281-299.

Ahola, S., Hedmo, T., Thomsen, J. P., & Vabø, A. (2014). Organisational features of higher education. Denmark, Finland, Norway and Sweden. Working paper 14/2014, Oslo, NIFU.

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. Review of Educational Research, 81(2), 132-169.

Alvunger, D. (2015). Styrning, ledning och organisation i implementeringen av karriärreformen i Vetlanda kommun. Delrapport våren 2015. Kalmar/Växjö: Linneuniversitetet.

Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K.J., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F.W. (2016). Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. Bergen: Fagbokforlaget.

Blackman, T. (2016). The Professional Doctorate and the 21st Century University. WBL e-Journal International, 6 (1).

Bergmark, U. (2010). Forskarutbildade lärare – en väg till skolutveckling. En kartläggning av kommundoktorander inom förskolans och skolans verksamhet, gjord i samarbete mellan Lärarförbundet och Sveriges Kommuner och Landsting.

Boucher, C., Smyth A., & Johnstone M. (2004). “Creating Collaborative Spaces: The Pleasures and Perils of Doing Multi-Disciplinary, Multi-Partner Qualitative Research.” Journal of Higher Education Policy and Management 26 (3): 419–428.

Boud, D., & Lee, A. (2009). Framing Doctoral Education as Practice. In Changing Practices of Doctoral Education, 22–38. London: Routledge.

Boud, D., & Tennant, M. (2006). Putting Doctoral Education to Work: Challenges to Academic Practice. Higher Education Research & Development, 25 (3): 293–306.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? Qualitative research in psychology, 1-25.

DBH. (2020). Doktorgrader. NSD: Database for statistikk om høgre utdanning. Retrieved from http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_doktorgrader.action

Fekjær, S. B. (2017). Ph.d. - en veiviser. Oslo: Gyldendal akademisk.

Forskningsrådet. (2018a). Programrapport 2018 – Nærings-ph.d.-ordningen/NÆRINGSPHD.

Forskningsrådet. (2018b). Programrapport 2020 – Offentlig sektor-ph.d.-ordningen/OFFPHD.

Gibbons, M. (1999). Changing Research Practices. I J. Brennan et al. (Red.). What Kind of University?. (s. 23–35). Buckingham: Open University Press.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. & Scott, P. (1994). The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage.

Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse (s. 21–33). Oslo: Universitetsforlaget.

Green, H., & Powell, S. (2005). Doctoral Study in Contemporary Higher Education. London: McGraw-Hill Education.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum, Profesjonsstudier (71-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Hermansen, H. (2017). Knowledge relations and epistemic infrastructures as mediators of teachers' collective autonomy. Teaching and Teacher Education, 65, 1-9.

HINN. (2017). Høgskulen i innlandet: Veiledning. Retrieved from http://www.hil.no/forskning/forskerutdanning_ph_d/veiledning

Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 1(1), s. 14–21.

Huisman, J., & Naidoo, R. (2007). The Professional Doctorate. Higher Education Management and Policy, 18 (2), 1–13.

Husabø, O. (2019). PhD-student eller PhD-kandidat? Debattinnlegg. Retrieved from https://khrono.no/kandidat-meninger-phd/phd-student-eller-phd-kandidat/295150

Högskoleverket. (2012). Utvärdering av forskarskolor för lärare. Rapport 2012:9 R.

Indikatorrapporten. (2019). Det norske forsknings og innovasjonssystemet. Statistikk og indikatorer 2019. Oslo: Forskningsrådet/NIFU/statistisk sentralbyrå.

Jones, M. (2018). Contemporary trends in professional doctorates. Studies in Higher Education, 43(5), 814-825.

Kjørup, S. (2005). Vejledningens viktige banaliteter. I U. From & N. Nørgaard Kristensen (Red.), Proces og struktur i ph.d.-forløbet: om at leve og overleve (s. 95-112). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Klette, K., & Carlsten, T. C. (2012). Knowledge in teacher learning. I K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Red.), Professional learning in the knowledge society (s. 69-84). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Krumsvik, R. J. (Red.) (2016). En doktorgradsutdanning i endring: et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2020). Tilstandsrapport for høyere utdanning 2020. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kyvik, S., Prøitz, T. S. & Aamodt, P. O. (2015). Evaluering av Ph. d.-rådet–et initiativ til styrket uddannelsesforskning rettet mod folkeskolen. Oslo: NIFU.

Labaree, D. (2003). The Peculiar Problems of Preparing Educational Researchers, Educational Researcher, 32(13).

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Record, 91(4), 509-536.

Lorentzen, M. (2019). Teacher Specialists and the Boundaries They Encounter: Towards a Nuanced Understanding of Teachers' Perspectives of Specialised Teacher Roles. 64(5), 677-691.

Lortie, D.C. (1975). Schoolteacher. A sociological study. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Malfroy, J., & Yates, L. (2003). Knowledge in Action: Doctoral Programmes Forging new Identities. Journal of Higher Education Policy and Management, 25 (2): 119–129.

Mastekaasa, A. (2003). «The best and the brightest»? – Økonomiske incentiver og doktorgradsrekruttering i Norge. Tidsskrift for samfunnsforskning, 44(3), 331-366.

Mausethagen, S. & Smeby, J-C. (2016). Contemporary education policy and teacher professionalism. I: M. Dent et al. (Red.). The Routledge Companion to the Professions and Professionalism. London: Routledge.

McWilliam, E. (2004). W(h)Ither Practitioner Research? The Australian Educational Researcher, 31 (2): 113–126.

Neumann, R. (2005). Doctoral Differences: Professional Doctorates and PhDs Compared. Journal of Higher Education Policy and Management 27 (2): 173–188.

NTNU. (2017). Veiledning for doktorgradskandidater. Retrieved from https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Veiledning+for+doktorgradskandidater

Olsen, T. B., & Kyvik, S. (2012). Stipendiater og doktorgradsgjennomføring. NIFU-rapport 2012:29. Oslo: NIFU.

Petre, M., & Rugg, G. (2010). The unwritten rules of PhD research (2. utg.). Maidenhead: Open University Press.

Poultney, V. (2010). Challenging the PhD: Managing the Alignment of an EdD Programme Alongside a Traditional PhD Pathway. Work-based Learning e-Journal.

Prøitz, T. S. (2005). Partnership for Joint Doctorates—A way for Developing School Professionalism? Paper presented at the HSS05 Conference, Tønsberg, Norway.

Prøitz, T. S., & Wittek, L. (2019). New directions in doctoral programmes: bridging tensions between theory and practice?. Teaching in Higher Education, 1-19.

Prøitz, T. S. (2020) Praksisnær forskning og partnerskap i et tredje rom, Debatt, PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE Vol 25 No 4 (2020)

Prøitz, T. S., Rye, E. M., Barstad, K., Afdal, H., Risan, M., & Aasen, P. (2020). Utbildning, lärande, forskning-en evalueringsstudie–delrapport 2. USN Skriftserie 38/20

Reymert, I., Nesje, K., & Thune, T. (2017). Doktorgradskandidater i Norge. Forskeropplæring, arbeidsvilkår og karriereforventninger. Rapport 2017:10. Oslo: NIFU.

Roulston, K. (2014). Analysing Interviews. I U. Flick (Red.), The Sage handbook of qualitative data analysis. London: SAGE Publications.

Råholm, M. B., Hedegaard, B. L., Löfmark, A. & Slettebø, Å. (2010). Nursing Education in Denmark, Finland, Norway and Sweden–from Bachelor's Degree to PhD. Journal of Advanced Nursing, 66 (9): 2126–2137.

Sarpebakken, B. (2016). Doktorgradsstatistikk. Tabeller og figurer.

Sarpebakken, B., & Steine, F. S. (2020). Statistikk fra Doktorgradsregisteret: Doktorgrader i tall. Stabile doktorgradstall i 2019 – så vidt ny årsrekord: NIFU.

Scott, D., & Morrison, M. (2010). New Sites and Agents for Research Education in the United Kingdom: Making and Taking Doctoral Identities. Work-based Learning e-Journal 1 (1): 15–34.

Serder, M. (2016) Tillbaka i skolan som kommunlektor Intervjuer med forskarutbildade lärare kring deras uppdrag hos kommunala och enskilda huvudmän. Kommunförbundet Skåne, FoU Skola

Servage, L. (2009). Alternative and Professional Doctoral Programs: What is Driving the Demand. Studies in Higher Education, 34 (7): 765–779.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Smith, K., Ongstad, S., Vattøy, K. M. & Ryghaug, T. (2015). NAFOL egenvurdering, NAFOL report, Trondheim 16.11.2015.

SSB. (2020). Befolkningens utdanningsnivå, 19. juni 2020. Retrieved from https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv

Taylor, J. (2008). Quality and Standards: The Challenge of the Professional Doctorate. Higher Education in Europe, 33 (1): 65–87.

Thelin, A. A. (2009). På tröskeln till en okänd värld: Forskarutbildning och skolans vardag. Oslo: NIFU STEP.

Wellington, J., & Sikes P. (2006). "'A Doctorate in a Tight Compartment': Why do Students Choose a Professional Doctorate and What Impact Does it Have on Their Personal and Professional Lives?" Studies in Higher Education 31 (6): 723–734.

Wildy, H., Peden, S. & Chan, K. (2015). The Rise of Professional Doctorates: Case Studies of the Doctorate in Education in China, Iceland and Australia. Studies in Higher Education, 40 (5): 761–774.

Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers'professional learning: philosophical understandings. Oxford Review of Education, 41(2), 202-216.

Vedlegg 1

Intervjuguide offentlig ph.d. - kandidater i gruppe

1. Bakgrunn

Kan dere oppsummere i tre-fire setninger – utdanning, stilling/pliktarbeid (fortell!) og prosjektet deres (inkludert tid for oppstart og planlagt avslutning av prosjektet)?

2. Motivasjon (og mestring)

Hva og hvem, motiverte dere til å søke på en offentlig ph.d.?

Hvilken rolle har arbeidsgiver (skolen, barnehagen, kommunen, fylkeskommunen) hatt i forkant av prosjektet (innspill til problemstillinger, utføring av prosjektet, o.l.) - og underveis?

Hvilken rolle har høgskolen/universitetet hatt i forkant av prosjektet?

Kan dere beskrive en typisk arbeidsuke?

Har dere pliktarbeid og hva består det av? Hva synes dere om pliktarbeidet?

Kan dere beskrive en god mestringsopplevelse dere har erfart i arbeidet med ph.d.-prosjektet?

Hva bidro til opplevelsen?

Hvilke eventuelle utfordringer har dere møtt på i arbeidet med avhandlingen (eksempel)?

Eventuelt, hva gjorde at de/den løste seg?

3. Veiledning og doktorgradsprogrammet

Kan dere gi tre stikkord hver for hva dere tenker kjennetegner samarbeidet med veileder(e)?

Hvor ofte har dere veiledning?

Hvor ofte har dere kontakt med andre stipendiater på ph.d.-programmet?

Er dere med i forskningsgruppe?

Har dere andre arenaer for å få tilbakemelding/diskuterer arbeidet deres utenom veiledere?

Har dere presentert/diskutert prosjektet for praksisfeltet (arbeidsgiver, skole, barnehage)?

Hvor støttende/styrende opplever dere veileder(ne) (f.eks. på en skala fra 1-10)?

Hvordan har samarbeidet mellom universitetet/høgskole og arbeidsgiver fungert?

Opplever dere at doktorgradsprogrammene og veilederne har en (god nok) forståelse for ordningen?

Har dere noen tanker om hvordan forståelsen for ordningen kan videreutvikles?

4. Samarbeid med arbeidsgiver og praksisfeltet

Hvordan opplever dere samarbeidet med arbeidsgiver?

Blir kompetansen dere har ervervet dere i arbeidet med ph.d.-prosjektet tatt i bruk i barnehage, skole, kommune og fylkeskommune?

Hvordan skjer dette (f.eks. faste møter, etter behov, gi gjerne konkrete eksempler)?

Har kollegaer ved arbeidsplassen blitt involvert i prosjektet på noen måte, hvordan?

Opplever du at kollegaer og andre fra praksisfeltet er interessert i prosjektet ditt?

Vil du si at de har forståelse for viktigheten av det (gi gjerne et eksempel her)?

5. Om offentlig ph.d.-ordningen

Hvordan opplever dere å være en del av offentlig ph.d.-ordningen?

Har dere som offentlig ph.d.-stipendiater noen egne møtepunkter? Annen støtte?

Har dere noen innspill til hvordan ordningen kan/bør videreutvikles? Hvorfor?

Hva synes dere har vært mest krevende med doktorgradsprosjektet?

Faglig krevende? Organisatorisk/administrativt krevende? Personlig krevende?

6. Livet etter doktorgraden

Hvilke tanker har dere gjort dere om hvor og hva dere skal jobbe med etter avlagt grad?

Opplever dere å utdanne dere til jobben du har eller bort fra jobben du har?

Ville du/dere anbefale andre å ta en offentlig ph.d.? Hvorfor/hvorfor ikke?

Vedlegg 2

Intervjuguide offentlig ph.d. for lærere – arbeidsgivere i gruppe

1. Bakgrunn

Kan dere oppsummere i tre-fire setninger – bakgrunn, stilling, og hva slags posisjon dere har med hensyn til offentlig ph.d.-kandidaten en i din organisasjon?

2. Motivasjon

Hva og hvem, motiverte dere til å søke på en offentlig ph.d.?

Hvilken rolle hadde dere som arbeidsgiver (skolen, barnehagen, kommunen, fylkeskommunen) i forkant av prosjektet (innspill til problemstillinger, utføring av prosjektet, o.l.) - og underveis? Når og hvordan kom kandidaten inn i bildet?

Hvilken rolle har høgskolen/universitetet hatt i forkant av prosjektet? Nytt eller pågående samarbeid? Del av andre prosjekter?

Hvis relevant, hvordan «passer» en offentlig ph.d.-kandidat inn i deres strategier med å bygge kompetanse og drive kompetanseutvikling i skolen?

3. Oppfølging

Forskningsrådet bruker begrepene «administrativt ansvarlig» og «prosjektleder» for arbeidsgiversiden. Noen ganger er det samme navn, andre ganger forskjellige. Hva legges i disse begrepene, og hva betyr det helt konkret?

Har stipendiaten i deres organisasjon pliktarbeid? Hvis så, hvem har bestemt hva det skal være, hva går det ut på og hvordan organiseres det? Har det vært noen utfordringer med tanke på omfang av pliktarbeidet? Hvem passer på at det ikke blir for mye eller for lite?

Kan dere beskrive helt konkret hvordan dere følger opp stipendiaten fra deres side? Hvilke eventuelle utfordringer har dere møtt på i forkant og underveis? Hvordan ble det løst?

Kan dere gi tre stikkord hver for hva dere tenker kjennetegner samarbeidet med kandidaten?

Hvor ofte har dere møter? Hvordan foregår disse? (Har dere flere offentlig ph.d.-kandidater?)

4. Samarbeid/tilbakemeldinger med og til praksisfeltet

Blir kompetansen som offentlig ph.d.-kandidaten har og får tatt i bruk i barnehage, skole, kommune og fylkeskommune? Hvordan skjer dette (f.eks. faste møter, etter behov, gi gjerne konkrete eksempler)? Hvor stor eller liten er «etterspørselen» og hva er deres rolle?

Har kollegaer ved arbeidsplassen blitt involvert i prosjektet på noen måte, hvordan? Opplever du at kollegaer og andre fra praksisfeltet er interessert i prosjektet? Vil du si at de har forståelse for viktigheten av det (gi gjerne et eksempel her)?

5. Samarbeid med UH

Hvordan har samarbeidet mellom universitetet/høgskole fungert? Har dere hatt noen møtepunkter underveis, og hvordan er erfaringene fra disse?

Fra deres ståsted, opplever dere at doktorgradsprogrammene og veilederne har en (god nok) forståelse for offentlig ph.d.-ordningen? Har dere noen tanker om hvordan forståelsen for ordningen kan videreutvikles?

Mange av kandidatene snakker om utfordringer å stå mellom to institusjoner. Dette handler om alt fra administrative ting som hvor man har arbeidsplassen sin til kunnskapsgrunnlag til språk, og ikke minst forventninger til hvordan man skal jobbe og hva man skal svare på. Hvordan opplever dere dette fra deres perspektiv som representant for arbeidsgivere?

6. Om offentlig ph.d.-ordningen

Hvordan opplever dere å være en del av offentlig ph.d.-ordningen?

Har dere som offentlig ph.d.-arbeidsgivere noen egne møtepunkter? Annen støtte?

7. Livet etter doktorgraden

Har dere noen konkrete planer/hvilke tanker har dere gjort dere om hvordan dere skal bruke kompetansen videre? Utdanner kandidatene seg til eller bort fra jobben de har?

(Hvordan) har det styrket dere som arbeidsgiver i deres arbeid med kompetanseutvikling?

Ville du/dere anbefale andre kommuner å søke på en offentlig ph.d.? Hvorfor/hvorfor ikke?

Vedlegg 3

Intervjuguide offentlig ph.d. - veiledere i gruppe

1. Bakgrunn

Kan dere kort fortelle om deres erfaring som veiledere innen offentlig sektor ph.d.-ordningen. Hvor lenge har dere vært i gang med offentlig sektor ph.d.-veiledning, veileder dere en eller flere kandidater, hoved- eller biveileder? (eventuelt også litt om generell erfaring som doktorgradsveileder).

2. Veiledning

Kan dere gi tre stikkord hver for hva dere tenker kjennetegner samarbeidet med kandidaten(e) 'deres'?

Hvordan kom samarbeidet med kandidaten i gang? Hvem tok initiativ?

Hvor ofte har dere veiledning? Hvor møtes dere? (Endring/utvikling over tid?)

Opplever dere at de dere veileder innenfor offentlig sektor ph.d.-ordningen går til doktorgradsarbeidet med en annen motivasjon enn andre stipendiater?

Er ditt inntrykk at bakgrunnen til kandidater innenfor offentlig sektor ph.d-ordningen kan være en spesiell styrke når de starter med doktorgraden? Eller føre med seg spesielle utfordringer?

Har din kandidat møtt spesielle utfordringer underveis som du knytter til offentlig sektor ph.d.-ordningen? Hvordan løste det seg eventuelt, og hva var din rolle?

Har din kandidat hatt spesielle fordeler av å være tilknyttet offentlig sektor phd-ordningen (i tillegg til finansieringen?)

(hvis ikke kommet inn på dette: I hvilken grad opplever du at forholdet til praksisfeltet er annerledes for kandidatene innenfor offentlig sektor ph.d.-ordningen?

Har du snakket med kandidaten om hvilke ønsker og forventninger han/hun har til arbeidsmarkedet etter avlagt grad?

Har du selv noen synspunkter på om kandidatene som utdannes innenfor offentlig sektor ph.d.-ordningen bør sees som et bidrag til kompetansen innenfor offentlig sektor, eller om de også bør rettes mot arbeidsmarkedet i akademia?

3. Forholdet til doktorgradsprogrammet og arbeidsgiver

Kan dere kort beskrive doktorgradsprogrammet deres kandidat er tatt opp på?

Opplever dere at doktorgradsprogrammene er tilpasset offentlig ph.d.-ordningen? Hvordan? Eventuelt hvorfor ikke?

Har dere noen tanker om hvordan programmet eventuelt bør endres?

Hvordan fungerer samarbeidet med utdanningsinstitusjonene rundt de(t) doktorgradsprosjekt(ene) som du veileder? Spesielle rutiner?

Hvordan fungerer balansen mellom pliktarbeid og avhandlingsarbeidet for kandidaten du veileder?

Har du inntrykk av at arbeidsgiveren har forståelse for hva et doktorgradsarbeid innebærer og krever? (Rutiner for kommunikasjon med arbeidsgiver?)

4. Om offentlig ph.d.-ordningen

Hvordan opplever du å være veileder på offentlig ph.d.-ordningen?

Har du som veileder fått noen innføring i ordningen?

Opplever du at du har tilstrekkelig informasjon om ordningen?

Har du noen møtepunkter med andre veiledere eller aktører innenfor ordningen?

Har dere noen innspill til hvordan ordningen kan/bør videreutvikles? Hvorfor?