

# Sprikende forskerutdanning

Norsk forskerutdanning gjennomgår store endringer, og temaet kommer stadig høyere på den politiske agenda. Politikken spriker imidlertid i flere retninger.

Forskerutdanningen ble nylig evaluert (1). Mye har skjedd siden den gang doktorgraden nærmest ble ansett som et livsverk – som med stor forutsigbarhet ledet videre til professorstilling. Dagens ph.d.-grad er mer å anse som en grunnutdanning i forskning, og de færreste ender opp i akademiske stillinger. Denne redefineringen av doktorgraden henger sammen med den generelle samfunnsutviklingen hvor både forskning og høyere utdanning har blitt mer vanlig. Den er også i stor grad knyttet til den internasjonale harmoniseringen av det norske utdanningssystemet.

## Bologna-prosessen

Den såkalte Bologna-prosessen startet i 1999 og har ledet frem til etableringen av det felles europeiske området for høyere utdanning (2). Kort fortalt har man det siste tiåret gått fra et villnis av grader til en felles standard med tre nivåer: bachelor, master og doktor. De nasjonale doktorgradene, som i stor utstrekning hadde levd sine egne liv, ble erstattet av den internasjonale ph.d.-graden og definert som en del av det øvrige utdanningsløpet. Den fikk en definert tidsramme på tre år og ett felles kvalifikasjonsrammeverk, som i grove trekk beskriver hva en doktorgradskandidat skal kunne etter endt løp.

Bologna-deklarasjonen var i stor grad et svar på USAs dominerende rolle innen forskning og utdanning. I St.meld. nr. 27, Gjør din plikt – Krev din rett, kan man bl.a. lese at «Deklarasjonen, som ble undertegnet av 29 land, har som målsetting å etablere et europeisk rom for høyere utdanning, slik at høyere utdanning i Europa skal kunne måle seg med utdanning i USA» (3). Den nye europeiske gradsstrukturen er da også tydelig inspirert av det amerikanske systemet.

Allerede på slutten av 1800-tallet etablerte amerikanerne såkalte *graduate schools* med mål om å tilby utdanning på høyeste nivå. Modellen bygde på en syntese av tysk og britisk tradisjon, men i motsetning til i Europa hvor doktorgraden forble mer eller mindre uendret gjennom hele århundret, hadde amerikanerne en kontinuerlig debatt og utvikling av forskerutdanningen. Et viktig utviklingstrekk var at man fjernet det kategoriske skillet mellom doktorgrad og annen utdanning. Veilederbasert forskerutdanning inngikk i stedet som en naturlig del av et strukturert utdanningsløp. Målet var å dyrke frem talenter, og *graduate school*-modellen er beskrevet som en viktig årsak til USAs ledende rolle innen forskning og utdanning gjennom det siste århundret (4).

## Dårlig definerte forskerskoler

Allerede i 1988 foreslo Hernes-utvalget at norske universiteter skulle etablere forskerakademier etter mønster fra amerikanske *graduate schools* (5). Denne ideen ble imidlertid liggende død inntil den ble reintrodusert av en gruppe nordiske professorer som i 2002 gjennomførte den forrige evalueringen av norsk forskerutdanning (6). Kon-

«I stedet for å kjøre to ulike prosesser som virker forstyrrende på hverandre, bør man derfor utarbeide en ny og helhetlig strategi for norsk forskerutdanning»

septet hadde nå skiftet navn til forskerskoler og etablerte seg raskt som det nye moteordet i forsknings- og utdanningssektoren. Både Forskningsrådet og utdanningsinstitusjonene kom på banen med ulike satsinger, og alle fagmiljøer med respekt for seg selv skulle ha sin egen forskerskole.

Problemet var bare at ingen visste hva begrepet forskerskole egentlig skulle bety. Det kunne være betegnelsen på alt fra en håndfull løst definerte fagseminarer til et nasjonalt kursamarbeid med egen administrasjon og øremerkede millionbevilgninger. Det eneste som var helt sikkert, var at forskerskoler ikke skulle ha noe formelt ansvar for doktorgradsutdanningen. Forskningsrådet poengterte at de skulle være et «supplement» og ikke inngå i institusjonenes ordinære doktorgradsprogrammer. Norske forskerskoler utviklet seg derfor til noe helt annet enn *graduate schools* i internasjonal forstand.

Omtrent samtidig som man startet en omfattende europeisk utdanningsreform inspirert av den amerikanske *graduate school*-modellen, bestemte man seg altså i Norge for å innføre en ny og dårlig definert forskerskolemodell på siden av utdanningssystemet. Lokale, nasjonale og internasjonale samarbeidsprosjekter presenteres i dag mer eller mindre vilkårlig som *research schools*, *PhD schools* eller *graduate schools*. De fremstår gjerne med egne logoer på for-

seggjorte nettsider og kan lett gi inntrykk av å representere akademiske enheter med ansvar for forskerutdanning. Institusjoner, utdanningsprogrammer og prosjektbaserte satsinger flyter over i hverandre, og profileringen av de reelle doktorgradsprogrammene ved de faktiske utdanningsinstitusjonene er vanskelig å få øye på.

## Dårlig organisasjonsmodell

Innføringen av forskerskoler er også viet betydelig plass i den siste evalueringen av norsk forskerutdanning (1), og konklusjonen er at de fremdeles har en uklar status i utdanningssystemet. Evalueringen påpeker dessuten at selv om forskerskolene får mye oppmerksomhet og mange ressurser, omfatter de en relativt liten andel av doktorgradskandidatene. I stedet for å bidra til en helhetlig styrking av forskerutdanningen, har man altså skapt ytterligere fragmentering. På den ene siden har man et økende antall prosjektbaserte forskerskoler med betydelige ressurser og sterk profilering, men uten noen formell rolle i utdanningssystemet. På den andre siden står institusjonenes doktorgradsprogrammer. De har ansvar for å tilby et fullverdig og kvalitetssikret utdannings tilbud til alle sine doktorgradskandidater, men har som regel svært begrensede ressurser og kommer helt i skyggen av forskerskolene.

Dette er ingen god organisasjonsmodell, og problemene bunner fremdeles i mangelen på integrering av forskning og utdanning. Forskningsrådet ser på forskerskolekonseptet som et strategisk virkemiddel for å styrke og restrukturere utvalgte fagområder, uten hensyn til utdanningsstrukturen som helhet. Samtidig brukes forskerskolene som kompensasjon for en politikk hvor forskning og forskerutdanningen spres på stadig flere institusjoner. Ikke bare et økende antall universiteter, men også høyskolene skal i dag ha egne doktorgradsprogrammer. I stedet for å ta potensielt upopulære beslutninger om å legge forskerutdanningen til bestemte institusjoner og fagmiljøer, etablerer man derfor ad-hoc forskerskoler utenfor det etablerte utdanningssystemet.

## Forskning og utdanning må ses i sammenheng

Det ser i det hele tatt ut til å være en manglende forståelse for at Bologna-prosessen restrukturering av doktorgraden og ideen om forskerskoler egentlig er to sider av samme sak. Den grunnleggende filosofien er å sette forskning og utdanning i sammenheng for å drive effektiv talentutvikling.

Forskningsmiljøene har den faglige kompetansen mens utdanningssystemet har strukturen for kvalitetssikring og oppfølging. I stedet for å kjøre to ulike prosesser som virker forstyrrende på hverandre, bør man derfor utarbeide en ny og helhetlig strategi for norsk forskerutdanning.

Første trinn i denne prosessen er å rydde opp i begrepsbruken. Graduate school bør i samsvar med begrepet internasjonale betydning, knyttes til organisasjoner som står formelt ansvarlig for doktorgraden. I praksis vil det si den delen av en akkreditert utdanningsinstitusjon som handler om forskerutdanning. Innen hver graduate school vil det så være ett eller flere tematiske doktorgradsprogrammer (tilsvarende studieprogrammer), som igjen består av flere doktorgradskurs.

En slik konsekvent og helhetlig innføring av graduate schools-begrepet vil danne grunnlag for en tydeligere profilering av norsk forskerutdanning. Renommé og merkevarebygging er en stadig viktigere faktor innen høyere utdanning, og anerkjente graduate schools er et bærende element i institusjonenes internasjonale kommunikasjonsstrategi. Hva graduate school skal hete på norsk er et lite dilemma. For å unngå ytterligere forvirring omkring forskerskolebegrepet, kan Hernes-utvalgets forskerakademi være et godt alternativ (6). Det passer også bedre inn i norsk tradisjon, hvor skolebegrepet har et noe annet meningsinnhold enn på engelsk.

Dagens nasjonale forskerskoler må ikke forveksles med graduate schools. De bør derfor omdøpes og defineres som det de faktisk er: Forskningsråds-initierte prosjekter for å stimulere til utdannings samarbeid og funksjonsdeling innen et fagområde. I hovedsak gjelder dette samarbeid om utvikling av doktorgradskurs, som nødvendigvis må knyttes opp mot ett eller flere doktorgradsprogrammer. Disse prosjektene

bør være proaktive og synlige i sine respektive fagmiljøer, men det er institusjonenes graduate schools og doktorgradsprogrammer som må profileres utad, ikke Forskningsrådets tidsavgrensede satsinger.

Denne opprydningen i terminologi og struktur vil naturlig nok møte skepsis fra dem som allerede har investert prestisje og ressurser i dagens forskerskolekonsept. Poenget er imidlertid ikke å nedvurdere eller begrense det gode og viktige arbeidet som gjøres i disse fagmiljøene. Denne virksomheten er og bør fortsatt være en viktig drivkraft i norsk forskerutdanning. Den må imidlertid organiseres på en måte som underbygger og ikke undergraver sektoren som helhet.

### Norsk forskerutdanning må endres

Tiden er derfor moden for å ta steget helt ut når det gjelder omlegging av norsk forskerutdanning. Vi må bort fra dagens uoversiktlige organisasjonsstruktur og innføre graduate schools/forskningsakademier med helhetlig ansvar for forskerutdanningen – fra rekruttering av de beste kandidatene til uteksaminering av fullverdige forskere. Denne omleggingen må koordineres på nasjonalt nivå og implementeres i tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og forskningsmiljøene.

Norsk forskerutdanning har i dagens økonomiske virkelighet bedre forutsetninger enn hva som er tilfellet i de fleste andre land. Vi har en sterk doktorgradstradisjon og har vært tidlig ute med å implementere den felleseuropeiske modellen. Forutsatt at det ryddes opp i dagens uoversiktlige organisasjonsstruktur, har vi derfor alle muligheter til å bli en foregangsnaasjon innen internasjonal forskerutdanning.

Jarle Breivik  
jbreivik@medisin.uio.no

Jarle Breivik (f. 1968) er førsteamanuensis ved Avdeling for medisinsk atferdsvitenskap ved Universitetet i Oslo. Han er for tiden Fulbright Scholar ved Perelman School of Medicine mens han tar doktorgrad i universitetsledelse ved Graduate School of Education, begge deler ved University of Pennsylvania. Forfatter har fylt ut ICMJE-skjemaet og oppgir ingen interessekonflikter.

### Litteratur

1. Thune T, Kyvik S, Sörlin S et al. PhD education in a knowledge society: an evaluation of PhD education in Norway. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, 2012; 25. [www.nifu.no/Norway/Publications/2012/Rapport%2025-2012.pdf](http://www.nifu.no/Norway/Publications/2012/Rapport%2025-2012.pdf) [22.1.2012].
2. Westerheijden DF, Beerkens E, Cremonini L et al. The first decade of working on the European Higher Education Area. Bath: The University of Bath, Center for Higher Education Policy Studies, 2010; 1. [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/bologna\\_process/independent\\_assessment\\_1\\_detailed\\_rept.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/bologna_process/independent_assessment_1_detailed_rept.pdf) [4.2.2012].
3. St.meld. nr. 27 (2000–2001), Gjør din plikt – Krev din rett. [www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/027/PDFA/STM200020010027000DDDPDFA.pdf](http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/027/PDFA/STM200020010027000DDDPDFA.pdf) [4.2.2012].
4. Walker GE, Golde CM, Jones L et al. The formation of scholars: rethinking doctoral education for the twenty-first century. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2008.
5. Norges offentlige utredninger. NOU 1988: 28, Med viten og vilje.
6. Norges forskningsråd. An evaluation of Norwegian training of researchers. Oslo: Norges forskningsråd, 2002.

Mottatt 22.1. 2013, første revisjon innsendt 4.2. 2013, godkjent 12.2. 2013. Medisinsk redaktør Anne Kveim Lie.

Publisert først på nett.