

NAFOL – en forskerskole for norsk lærerutdanning

– En studie i akademisk praksis i lys av praksisarkitekturer og komplementære forståelsesformer fra vitenskap og kunst

Anna-Lena Østern
Institutt for lærer-
utdanning, NTNU
anna.l.ostern@ntnu.no

Anna-Lena Østern og Kari Smith

Kari Smith
Institutt for lærer-
utdanning, NTNU
kari.smith@ntnu.no

Hensikten med denne artikkelen er å belyse hvordan konseptet for den nasjonale forskerskolen for lærerutdanningene, NAFOL, er designet, og hvordan oppdraget å være en merverdi i forskerutdanning er konkretisert i forskerskolens akademiske praksiser. Konseptet transformeres når lærerutdanningenes praksislandskap forandres og mulighetsbetingelsene i praksisarkitekturerne forandres. Ettersom perspektivet i artikkelen er et innsiderperspektiv, er nødvendig distanse i fortellingen om NAFOL skapt gjennom speiling i en praksisteori om praksisarkitekturer, og i dialog med en symbolteori om komplementære forståelsesformer fra vitenskap og kunst. NAFOL-konseptet er utviklet i tett samarbeid med nettverksinstitusjonene som er eiere av NAFOL, og i dialog med internasjonale nettverk opptatt av profesjonalisering av forskende lærerutdannere.

Nøkkelord: forskerskole for lærerutdanning, NAFOL, teori om praksisarkitekturer, komplementære forståelsesformer, forskningsbasert lærerutdanning, kunnskapsledelse

Innledning

Siden begynnelsen av 2000-tallet har norsk skole og lærerutdanning stadig tydeligere blitt utfordret og oppfordret til forandring og kompetanseheving når det gjelder forsknings- og utviklingsarbeid. I denne artikkelen er ett tiltak for å styrke forskningskompetansen innenfor norsk lærerutdanning i fokus, nem-

lig den nasjonale forskerskolen for lærerutdanning – NAFOL. NAFOL skulle opprinnelig omfatte perioden 2010–2016, men har av Norges forskningsråd fått forlenget prosjektperiode. I denne artikkelen gjør vi en historisk analyse av bakgrunnen til konstruksjonen av konseptet NAFOL. Vi forteller om milepæler i forskerskolens praksis, og forskerskolens foreløpige betydning med hensyn til å forandre lærerutdanningsforskningens landskap i Norge. Vi belyser videre forskolens komplekse oppgave: å skulle gi et bidrag til å heve forskerkompetansen hos nærmere 200 deltakere i forskerskolen, og å skulle bidra til å styrke en lærerutdanneridentitet i nasjonale og internasjonale nettverk. Vi sammenfatter og tolker forskerskolens betydning så langt, og peker på utfordringer fremover i lys av en praksisteori om praksisarkitekturer, samt i lys av et todimensjonalt syn på kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse som både vitenskap og kunst. Vi benytter følgende problemstilling i beskrivelse og analyse:

Hvordan kan utviklingen av konseptet NAFOL beskrives som en praksis i dialog med lærerutdanningsfeltets praksisarkitekturer og med vitenskap og kunst som forståelsesformer i organisasjon og ledelse av forskerskolen?

Ettersom begge artikkelforfatterne representerer et innsiderperspektiv på forskerskolen, førsteforfatter som faglig leder de fem første årene og andreforfatter som faglig leder fra 2015, gjør vi innledningsvis kortfattet rede for hvordan vi skaper nødvendig distanse til det vi beskriver og tolker ved hjelp av to teorier. Den ene er en praksisteori om utdanning utviklet av Kemmis og Grootenboer (2008). Fremstillingen i denne artikkelen bygger på Østerns (2016) beskrivelse av teorien i antologien *Veiledningspraksiser i bevegelse*. Den andre er en symbolteori om forståelsesformer utviklet av Cassirer (1944) i en serie filosofiske tekster. Fremstillingen i denne artikkelen bygger på den tillem্পning av teorien som Irgens (2011, 2016) har gjort i forhold til organisasjon og ledelse i norsk kontekst. Teoriene er henholdsvis teorien om praksisarkitekturer og vitenskap og kunst som komplementære forståelsesformer i ledelse. Disse teoriene er i artikkelen relatert til hverandre gjennom at det vi kaller NAFOLS økologiske nisje i teorien om praksisarkitekturer, blir beskrevet nærmere i lys av symbolteorien om forståelsesformer.

Teori om praksisarkitekturer

Kemmis og Grootenboer introduserte i 2008 en teori om praksisarkitekturer, inspirert av Schatzki (2003). Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer og Bristol (2014) begrunner den fortsatte, pågående teoriutviklingen knyttet til praksis med at utdanningssystemet trenger fornyelse, revitalisering og transformasjon for å ha betydning for mennesker i en verden i hurtig forandring. Kemmis mfl. (2014) sin forståelse av praksis omfatter for

eksempel også akademisk praksis, læring som praksis – det vil si områder som tradisjonelt beskrives som teoretiske. I denne artikkelen er akademisk praksis i forskerskolen NAFOL i fokus.

Sosial samhandling sees i teorien om praksisarkitekturer som et system som er påvirket av hva man sier, hva man gjør, og hvordan man forholder seg til andre og verden i en gitt profesjonell praksis. Når man utøver praksis på et sted og på måter som antas å fremme et godt liv, finnes det allerede praksisarkitekturer som regulerer hva som kan sies og hvordan, hva som kan gjøres og hvordan, og ikke minst hvordan relasjoner, makt, hierarkier og solidaritet fungerer. I analysen av design av forskerskolen NAFOL beskriver vi et intersubjektivt, kommunikativt rom med en kontinuerlig responsløyfe mellom på den ene siden de akademiske praksiser en forskerskole består av, gjennom det som sies, tenkes, det som gjøres, og hvordan deltakerne forholder seg til praksisene og hverandre. Disse er sammenbundne. På den andre siden av responsløyfen fins de dynamiske forhold som i teorien kalles praksisarkitekturer. Disse praksisarkitekturerne er kulturelle og diskursive. De er også materielle og økonomiske, samt sosiale og politiske. Disse praksisarkitekturerne holder den aktuelle praksisen «på plass» gjennom å muliggjøre eller vanskeliggjøre den aktuelle praksisen. Praksiser skapes også gjennom forhold som finnes på eller er tilført praksisene. Disse går utover det et individ kan tilføre, men de er nødvendige for at en bestemt praksis skal kunne eksistere. Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom praksis, praksisutøvere og praksisarkitekturer. Praksiser er sosiale, skjer alltid på bestemte steder i fysisk tid-rom, og man kan lokalisere dem. De er alltid kroppsliggjorte (eng. «embodied») gjennom praksisutøvere. Det er dette fenomenet Schatzki (2003, s. 176) henviser til med begrepet «site ontology», eller væremåte i en praksis. I Kemmis mfl. (2014) sin praksisteori er «praksislandskap» et begrep som brukes for å synliggjøre utdanningens materialitet, samtidig som praksislandskap viser hvordan praksisarkitekturer er avleiret i praksistradisjoner, og hvordan betingelsene for praksis forandres. Praksislandskap er det stedet hvor praksiser, praksisarkitekturer og praksistradisjoner er innvevd i hverandre (Kemmis mfl., 2014, s. 4–5). Praksiser kan forandres gjennom «innreisende» (eng. «travelling») praksiser, men praksiser forsvinner også, hvis omstendighetene umuliggjør at de kan fortsette å leve. Praksiser relaterer til andre praksiser i en praksisøkologi, hvor de ulike elementene er avhengige av hverandre, og innvirker på hverandre. I artikkelen belyser vi hvordan NAFOLs økologiske nisje er formet i dialog med brukerne (lærerutdanningsinstitusjoner, NAFOLs kandidater) og det nasjonale prosjektet å styrke forskningsbasert lærerutdanning.

I denne artikkelen ser vi på teorien om praksisarkitekturer som et analytisk verktøy som bidrar til vår forståelse av konstruksjonen av fortellingen om forskerskolen NAFOL. Ettersom artikkelforfatterne har eller har hatt faglig lederfunksjon ved forskerskolen, ser vi Cassirers symbolteori som en egnet forståelsesramme med henblikk på konseptutvikling i organisasjon og ledelse.

Vitenskapens og kunstens perspektiv som forståelsesformer

Cassirers (1944) filosofi om symbolske former er en teori om historisk-kulturelle forståelsesformer. En forståelsesform har nådd en slik posisjon i sin samtid at den påvirker menneskers måte å forstå og forholde seg til verden på. Dette kalte Cassirer *pregnans*. Cassirer diskuterer forståelsesformene myte, kunst, språk, historie og vitenskap som idealtyper, dvs. i rendyrket form, og viser hvordan de kan fungere som forskjellige perspektiver eller kanaler som leder oss til ulike sider av den samme virkelighet. To av disse forståelsesformene, kunst og vitenskap, beskriver Cassirer som å ha særlig komplementære egenskaper. Mens kunst er opptatt av ulike fortolkninger og evidens er uinteressant, tilbyr vitenskap en vei til en objektiv verden gjennom å klassifisere våre sanseopplevelser. Det skjer blant annet ved hjelp av kategorier, indeksering og kvantifisering. Slik forenkles verden, og vår oppmerksomhet trekkes mot det Cassirer beskriver som virkelighetens overflate. Også kunst forenkler verden, men annerledes enn vitenskap gjør. Kunst er opptatt av å illuminere, intensivere, kondensere og konsentrere, og er ifølge Cassirer en bedre kanal til dypnivået og det som ikke så lett lar seg identifisere, tallfeste og kategorisere. Irgens (2016) viser her til nevrobiologiske studier når han peker på emosjoner og følelser som eksempler på hva som finnes i dybdenivået, og som kunst er en bedre kanal til enn hva vitenskap er. Hvilket «øye» man domineres av, vil også kunne få betydning for hvilke ferdigheter og arbeidsformer man favoriserer: Bruk av «det vitenskapelige øyet» vil ifølge Irgens kunne føre til en favorisering av «hard skills», som formaliserte systemer, analysemodeller, regneark og rigorøse metoder, mens «kunstens øye» vil trekke mot «soft skills» – myke ferdigheter som kreativitet, empati, kulturforståelse og narrative metoder.

Det er imidlertid nødvendig å se både med vitenskapens blikk og med kunstens blikk for å forstå komplekse sammenhenger og fenomener, og de to forståelsesformene eller perspektivene kompletterer hverandre. Irgens (2016) har skrevet frem en forståelse av organisasjoners overflate og dybdenivå ved hjelp av Cassirers begreper og senere forskeres utvikling av Cassirers tankekonstruksjon. Irgens (2016, s. 298 f.) hevder at i en organisasjon er normer, trosoppfatninger og verdier grunnleggende forutsetninger for ressursfordeling og maktutøvelse.

I design av forskerskolen NAFOL er vitenskapens blikk selvsagt, mens et innovativt grep i designen er å bruke estetiske, sanselige og dramaturgiske virkemidler i arbeidet for å fange kompleksitet, diversitet og dybdeforståelse. Dette er gjort for å gi innsikt i hvordan forskningsbasert kunnskap kan produseres, og hva den kan bidra med inn i barnehage, skole og lærerutdanning.

Historisk og narrativ analyse

I artikkelens undersøkelse av problemstillingen bruker vi dels et narrativt grep, dels historisk analyse, basert på policydokument som stortingsmeldinger og NOKUT¹-evalueringer, men også eksterne evalueringer, selvevalueringer og seminarprogram. I tillegg bruker vi NAFOLs årbøker, årsrapporteringer, og kullenes prosjektsammendrag fra NAFOLs hjemmeside, oversiktene over seminarer i «Din tid i NAFOL», samt artikler om NAFOL. Med et narrativt grep (Czarniawska, 1997) skriver vi frem fortellingen om NAFOL ved slutten av den opprinnelige virksomhetsperioden 2010–2016, men med blikket rettet både bakover mot den gryende idéen om en forskerskole spesifikt for lærerutdanningene, og fremover med tanker om hvordan forskerskolens praksis og idéer kan transformeres og brukes videre.

Faser i konseptutvikling av en nasjonal forskerskole for lærerutdanning

Vi har delt inn denne fortellingen om NAFOL i fire faser, vist på tidslinjen til NAFOL (tabell 1). Fasene 2 og 3 overlapper til dels.

Tabell 1 Fire faser i fortellingen om NAFOL

Fase 1	Initialfase	–2009
Fase 2	Konseptutviklingsfase	2010–2014
Fase 3	Konsolideringsfase	2015–2017
Fase 4	Transformeringsfase	2018–

Gjennom beskrivelse og tolkning av disse fasene har vi skapt et tredimensjonalt, temporalt rom med fortid, nåtid og fremtid som perspektiver. Gjennom denne kronologiske fortellingen får vi en lineær fremstilling av forskerskolens praksis og praksisarkitekturer. Fasene er konstruksjoner for å gi en oversiktlig fremstilling i artikkelen. Fase 2 er like lang som den første kandidatgruppens (kull 1) tid i NAFOL – fire år. Gjennom beskrivelsen av fase 2 og 3 vises en mer kompleks fremstilling av de akademiske praksisene i NAFOL, med bruk av tenkning lag på lag og med en dobbel skruespiral, der estetisk-sanselige, multimodale og dramaturgiske forståelsesformer fra kunst flettes sammen med vitenskapelig struktur og forståelsesformer, som vist i figur 2.

Initialfasen

Vi har i NAFOLs første årbok fra 2012 (Østern & Smith, 2012) beskrevet utgangspunktet med bestillinger på en forskningsbasert lærerutdanning samt ulike

kritiske evalueringer av lærerutdanning og pedagogikk i norsk lærerutdanning. Vi nevner for eksempel Hansén (2006), St.meld. nr. 16 (2001–2002) (Samferdselsdepartementet, 2002), St.meld. nr. 20 (2004–2005) (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) og St.meld. nr. 11 (2008–2009) (Kunnskapsdepartementet, 2009). Kunnskapsdepartementet (KD) øremerket penger til en forskerskole for lærerutdanning, og ga Norges forskningsråd i oppdrag å utlyse og kvalitetssikre behandlingen av søknader om en forskerskole for lærerutdanningene. I denne artikkelen vil vi mer konkret beskrive initiativet til en søknad om en forskerskole spesifikt for lærerutdanning. Våren 2009 arbeidet Utdanningsforbundet og Nasjonalt råd for lærerutdanning, NRLU² intenst for å kunne samles om en søknad om en nasjonal forskerskole for lærerutdanning. Arbeidet ble godt forberedt av to arbeidsgrupper opprettet av NRLU, en arbeidet med forskerskolens design som oppgave, og den andre skulle lage struktur for en profesjonsdoktorgrad. I sluttfasen ble gruppene slått sammen til én arbeidsgruppe, og sluttførte arbeidet med et forslag til en nasjonal forskerskole for lærerutdanning. Den nye forskerskolen skulle omfatte to tematiske linjer: (1) fag- og yrkesdidaktikk og (2) læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutvikling. I perioden hvor forarbeidet ble gjort, pågikk også en diskusjon om hvorvidt forskerskolen i utdanningsvitenskap, NATED (2009–2016), som allerede var i gang, også kunne inkludere lærerutdanningenes forskerskole. Dette forslaget ble avvist av NRLU. Det ble nå satt i gang et viktig arbeid for å samle kreftene rundt en søknad, og resultatet ble at 23 lærerutdanningsinstitusjoner leverte institusjons-CV-er og intensjonsbrev. Intensjonsbrevene omhandlet bl.a. hvor mange stipendiater institusjonene kunne forplikte seg til å sende til forskerskolen i løpet av de nærmeste fire årene. Dette arbeidet var ledet av NRLU, som sammen med en liten gruppe fra ulike institusjoner samlet lærerutdanningene om en søknad til Forskningsrådet. I juni 2009 ble søknaden levert, og i løpet av høsten 2009 innvilget av Forskningsrådet. I søknaden var NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse (SVT),³ foreslått som vertsinstitusjon for forskerskolen. Daglig faglig ledelse ble lagt til Program for lærerutdanning,⁴ med en professor 50 % som faglig leder og en 50 % administrativ ansatt.

I søknaden ble oppgaven for forskerskolen kort beskrevet på følgende måte: «Å styrke kvaliteten i alle typer lærerutdanning gjennom en målrettet, robust og langsiktig støtte til ph.d.-utdanning i et nasjonalt nettverk av samarbeidende institusjoner.» I søknaden var også samarbeid med tematisk komplementære forskerskoler nevnt, samt samarbeid med aktuelle førstelektorprogrammer. Forskningsrådets visjon og mål for forskerskolen ble beskrevet som en *merverdi* for ph.d.-kandidater innen skole- og lærerutdanningsforskning i Norge.

NAFOL ble etablert med et styre utpekt av dekanen ved SVT-fakultetet ved vertsinstitusjonen. NAFOL skulle også ha et råd bestående av én representant fra hver institusjon, 17 høyskoler og 7 universiteter (24 institusjoner i Årsrapport for NAFOL, 2010). Rådet valgte selv leder. Planen var at forskerskolen skulle

ta opp kull med 20 kandidater per år i 4 år, og nettverksinstitusjonene meldte inn hvor mange stipendiater de ville ha i NAFOL. Dette var viktig for å sikre et tilstrekkelig antall søkere i oppstartfasen. Måltallet var altså 80 kandidater totalt. Styret tok opp 16 kandidater til det første NAFOL-kullet i februar 2010. Hvert kull kunne delta i forskerskolen i fire år, og tilbys fire seminarer årlig. Ved et tilleggsopptak ble det første kullet supplert slik at det bestod av 19 kandidater. I tillegg til tilbudet til stipendiater skulle NAFOL også bidra til forskeropplæring for lærerutdannere som var i gang med kvalifisering for førstelektorkompetanse.

Konseptutvikling

NAFOLs første kull trakk et sti som ikke fantes fra før; de fire første årene av NAFOLs virksomhet var derfor preget av utprøving av virksomhetsformer og aktiviteter som kunne representere en merverdi i forskerutdanning. Denne strukturen vises også i NAFOLs logo designet av Hannah Kaihovirta (se www.nafol.net). Styret formet de overgripende strukturene og budsjett, mens utformingen av oppgaver, planlegging av fire seminarer i forskerskolen hvert år, og all annen virksomhet ble gjort av den daglige ledelsen. Andre oppgaver for NAFOL har vært arrangering av regionale førstelektorsamlinger, nyskaping av relevante ph.d.-kurs, planlegging og gjennomføring av masterveilederkurs (tre ganger), opprettelse og drift av hjemmeside, og NAFOL-brev med informasjon til kandidatene. Fra 2015 ble brev til nettverksinstitusjonene introdusert. NAFOLs daglige ledelse har gjennom alle år arbeidet i tett kontakt med NAFOLs nettverksinstitusjoner, styreleder og Program for lærerutdanning, samt brukt SVT-fakultetets økonomiske ekspertise til å etterse økonomien. I figur 1 vises grovstrukturen på innhold i forskerskolen.

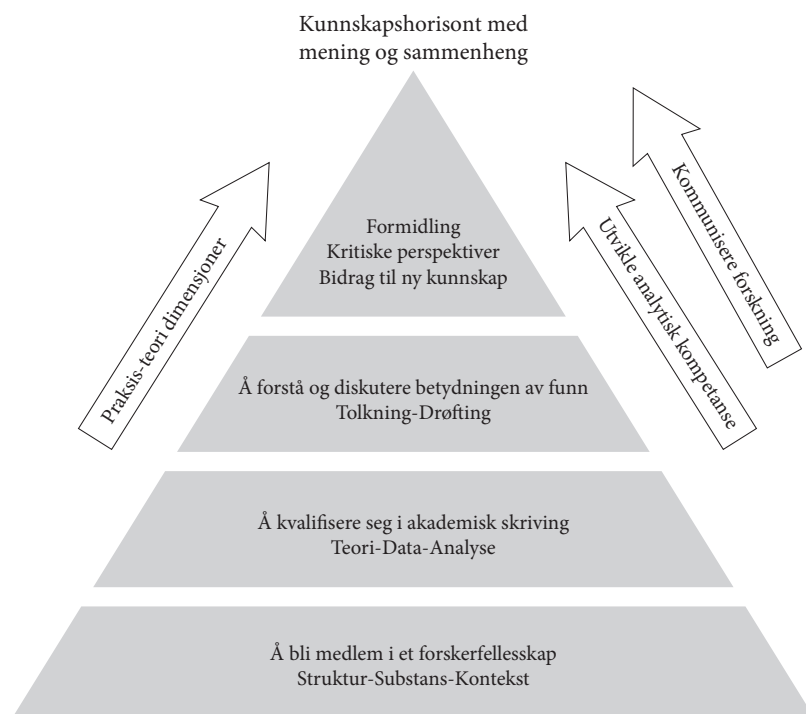
I det første året i NAFOL skapes en basis for å bli medlem i et forskerfellesskap ved gjennomgang av struktur, substans og kontekst i forhold til målet om at kandidatene skal kunne ta en doktorgrad. Denne sosialiseringen inn i et forskerfellesskap med fokus på lærerutdanning og kompetanseheving innebærer at NAFOL kontinuerlig arbeider med å utvikle forskerkompetanse, men også med å bidra til at den enkelte kan forme en forskningsbasert lærerutdanneridentitet.

I det andre året er fokus rettet mot å kvalifisere seg som akademisk skriver med henblikk på teori, data og analyse. Her har hver NAFOL-kandidat sitt eget prosjekt i fokus.

Det tredje året har fokus på å forstå og diskutere betydningen av funn gjennom tolkning og drøfting.

I det fjerde året er formidlingen av forskningen til ulike brukergrupper i fokus gjennom formulering av kritiske perspektiver og bidrag til ny kunnskap.

De tre pilene viser gjennomgående linjer som bearbeidelse av praksis-teori-dimensjoner, ettersom NAFOL skal være en forskerskole hvor kunnskap om praksis i barnehage, skole og utdanning utvikles. Gjennom de ulike aktivitetene



Figur 1 Fire år i NAFOL

i forskerskolen utvikles analytisk kompetanse, og gjennom alle år utvikles også ferdighet i forskningsformidling på ulike arenaer. Til sammen skapes en kunnskapshorisont med mening og sammenheng.

Dette prinsipielle innholdet i forskerskolen er realisert gjennom konkrete aktiviteter og oppgaver. I den deskriptive analysen beskriver vi virksomhet som startet med kull 1, men også virksomhet som har fortsatt i de andre kullene (i 2017 har NAFOL tatt opp åtte kull). Med støtte i Kemmis mfl. (2014) sine begreper beskriver vi akademiske praksiser i NAFOL, praksisarkitekturene og det kommunikative rom der det medieres mellom praksis og praksisarkitekturer gjennom dialog, handling og solidaritet, og med intensjon om kraft til forandring av lærerutdanningenes praksislandskap informert av stikkordet forskningsbasert lærerutdanning.

Organiseringer i kull med egen kullkoordinator skaper sosialt samhold

Hvert kull har sine egne fire årlige seminarer, og hvert kull har en koordinator som fungerer som en «kontaktlærer» for kullet. Koordinatoren har et spesielt

ansvar for å gi respons på ulike oppgaver og skape god progresjon i planlegging av seminarer i dialog med kandidatene. I noen år hadde også førstelektortilbudet en egen koordinator for de tre årlige regionale samlingene, med tema som akademisk skriving, veiledning på opprykksskriv og paper, mixed methods, ulike tilnærminger til forskning, profesjonsteori og lærerutdanningsforskning.

Seminarer, førstelektordager, metodedag, konferanser

Inntil 2017 hadde hvert kull 4 seminarer per år i 4 år – til sammen 16 seminarer. Fra 2017 vil det være 3 seminarer i det tredje året og 2 seminarer i det fjerde året. Dette er etter ønske fra kandidatene, som ønsker mer tid til å skrive mot slutten av stipendiatperioden. Seminarene har noe ulik karakter. Et vanlig seminar varer én og en halv dag, og av årets fire samlinger er to i Trondheim og to ved en annen nettverksinstitusjon. To ganger i løpet av NAFOL-tiden er seminaret et såkalt utenlandsseminar i samarbeid med en annen forskerutdanning. NAFOL har hatt seminar ved Åbo Akademi, universitet i Vasa, Finland (2010 og 2015; kull 1 og 5), Umeå universitet, Sverige (2011, 2014 og 2017; kull 2, 3 respektive 7), Aarhus universitet i København, Danmark (2013; kull 2), Islands universitet i Reykjavik (2012 og 2016; kull 1 og 6), Brunel University i London og Oxford University i Oxford (2014; kull 4) Technische Universität München i Tyskland (2016; kull 4), Vrije Universiteit i Amsterdam (2013; kull 3), samt et seminar på Kreta i forkant av en ECERA-konferanse (2014; kull 4). Kandidater fra institusjonene NAFOL har besøkt, har vært invitert til NAFOLs konferanser, som har vært arrangert hvert andre år (2010 i Bergen, 2012 i Trondheim, 2014 i Tromsø og 2016 i Kristiansand). NAFOL har utgitt to fagfellevurderte årbøker i etterkant av konferansene (Østern, Smith, Ryghaug, Krüger, & Postholm, 2012; Østern, 2014b) med artikler av forelesere og noen av de kandidater som har presentert paper ved den aktuelle konferansen. Den tredje årboken er under arbeid. Til konferansene har deltakere i førstelektortilbudet også vært invitert, samt veiledere for NAFOL-kandidater. En sommerskole med temaet «Improvisation in education» ble arrangert i juni 2015 ved Høgskolen Stord Haugesund i samarbeid med Grieg Research School. I 2017 skal kull 5 ha utenlandsseminar i samarbeid med Ghent University, og det arrangeres en «NAFOL spring school» i Drammen i mai.

Forståelsesformer i bruk i NAFOL

Et sentralt og innovativt grep i konseptutviklingen av NAFOL består i å flette sammen forståelsesformer i forskerskolens arbeid, perspektiver som kan bidra til en helhetlig forståelse av hva som er meningsbærende i forskning innenfor barnehage, skole og lærerutdanning. I figur 2 har Østern (2017), med inspirasjon fra Cassirer, visualisert hvordan vitenskapens og kunstens forståelsesformer

flettes sammen i en helhetlig forståelse, som viser dannelsesprosessen og utgjør forskerskolens akademiske praksis. De ulike forståelsesformene krever et todimensjonalt blikk som er i stand til å se hvordan forståelsesformene er komplementære og til sammen danner en forståelse med både god overflatestruktur og dybde. I vår forståelse fins dybde i begge forståelsesformene, til sammen en helhetlig forståelse. I figur 2 er sammenflettingen vist som en dobbelspiral og med dannelsesprosessen som gjennomgående. På hver side av dobbelspiralen i figur 2 presenteres noen eksempler på mulige konkretiseringer av de ulike perspektivene, og dermed hvordan forskerkompetanse kan utvikles.

Vitenskapens forståelsesform kan sees som bearbeidet for eksempel i fagenes teori, profesjonsteori, sjangerforståelse, tekstseminarer, forskningsformidling, veiledning og internasjonalisering, samt i forskningsetikk (for eksempel NSDs⁵ regler).

Kunstens forståelsesform kan sees som bearbeidet gjennom estetiske, multimediale tilnærminger, sanselige opplevelser i natur og kultur, dramaturgisk tenkning i komposisjon og interkulturelle møter, samt i forskningsetikkens «soft skills». Disse forståelsesformene kan ligge som lag på lag i de ulike oppgavene, som utfordrer til både vitenskapelig tenkning, kreativitet og empatisk forståelse. I fortsettelsen beskrives noen eksempler på oppgaver som er utviklet som deler av NAFOLs konsept:

Ph.d.-kurs

Det ble i begynnelsen designet fem NAFOL-integrerte ph.d.-kurs. Følgende kurs ble godkjent av FOU-utvalget ved Program for lærerutdanning, NTNU: «Fagdidaktikk som forskningsfelt», «Profesjonsteori», «Akademisk skriving», «Barnehagens pedagogikk» og «Forskningsformidling». Kursene er integrert i seminarene, og omfatter moduler som utgjør en del av NAFOLs aktiviteter. I tillegg har NAFOL i denne fasen gitt støtte til en rekke relevante ph.d.-kurs som det har vært behov for, og som er arrangert av nettverksinstitusjoner, og i to fall i samarbeid med nordisk forskerutdanning.

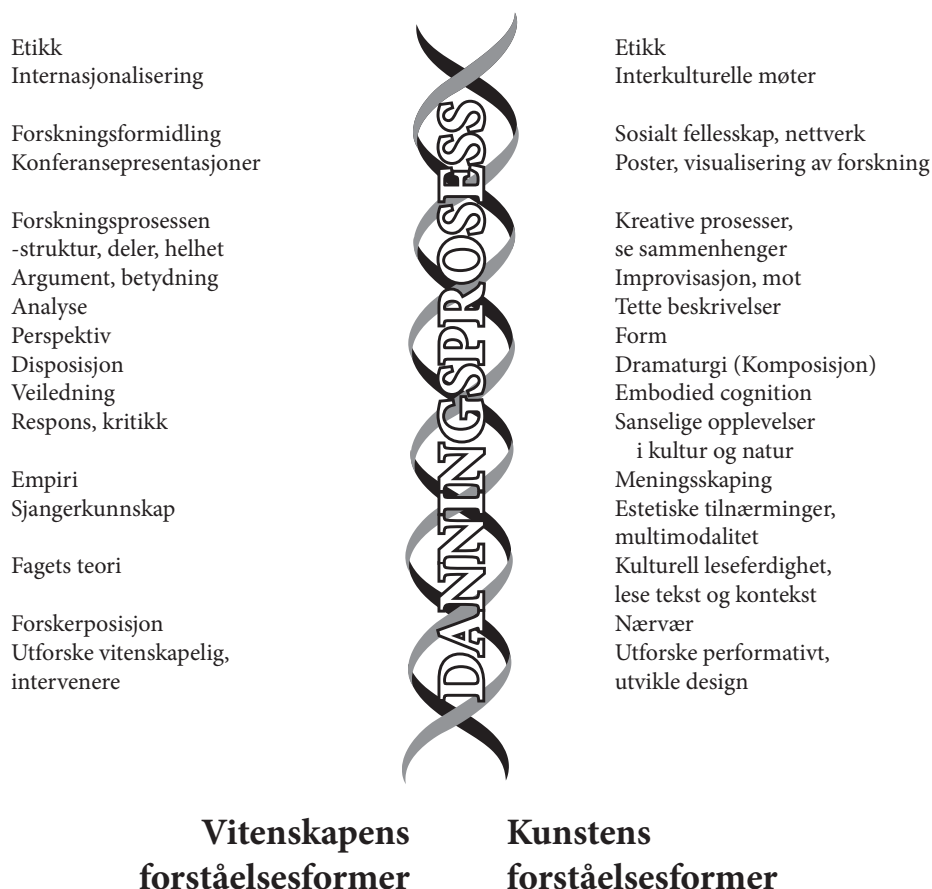
Forelesere med toppkompetanse

NAFOL-kandidatene møter de fremste lærerutdanningsforskerne i Norge, og ikke minst utenfor Norge. Disse har presentasjoner og workshops, samt bidrar med å gi kandidatene tilbakemelding på tekster i seminargrupper.

Veiledning ved tekstseminarer, «masterclass» og prosess-seminarer

Et fast innslag ved tekstseminarer er veiledning og tilbakemelding på ulike deler av kandidatens tekster. Disse seminarene har også vært faste innslag ved førstelektorsamlingene. Tilbakemelding blir gitt av andre kandidater, NAFOLs koordinatore, inviterte sakkyndige eller kandidatens egne veiledere. Dette har vært mulig fordi vi har kunnet arbeide med vekslende gruppestørrelser knyttet

Utvikling av forskerkompetanse



Figur 2 Akademiske praksiser i NAFOL med sammenfletting av komplementære forståelsesformer fra vitenskap og kunst (Østern, 2017)

til hvert kull. Veiledning fra en utenforstående fagekspert får også kandidatene gjennom «masterclass» og prosess-seminarer. Ved en «masterclass» vil en sakkyndig gi tilbakemelding på for eksempel en artikkel i prosess, og andre kan lytte til denne forsterkede veiledningen og komme med innspill. Ved et prosess-seminar kan en hel blokk (2 timer) vies et manuskript som er i slutfasen, og hvor en sakkyndig leser er i dialog med kandidaten. For de som er veiledere for NAFOLs kandidater, blir det dessuten arrangert årlige veilederseminarer.

Internasjonalisering

Gjennom økonomisk støtte til konferansepresentasjoner og utenlandsopphold av lengre varighet for NAFOLs kandidater kan dannelsesprosessen styrkes gjennom møte med andre miljøer, kulturer og forskerutdanninger. Også utenlandsseminarene er en bevisst strategi i NAFOL for å bidra til at kandidatene etablerer nettverk også utenfor Norge. Gjennom interkulturelle møter kan antakelser revideres, og nye tenkemåter gis plass.

Kunstens blikk og mulig fornyelse av forskerutdanning

I NAFOL er multimodale, estetiske tilnærminger prøvd ut i utforskning av hvordan forskningsprosesser kan forstås, og hvordan resultater kan presenteres. Eksempel på slik tilnærming er Liora Breslers gjentatte workshop i NAFOL om hvordan man kan lære å observere og gjøre gode feltnotater gjennom å nærstudere kunstverk (som man liker eller ikke liker) i et galleri, og notere smakspreferanser og forbindelser til levd liv.

Visualisering, kroppsliggjøring

Andre ulike oppgaver med visualiseringer og kroppslig gestaltning kan være å produsere en poster med visuell tenkning og med sammendrag av forskningene, eller ved å presentere forskningsresultat gjennom «pecha kucha», (Linnert, 2016), å forme kroppsstatuer av hvordan man kan tolke begreper, å skrive kronikk, blogg eller debattinnlegg knyttet til egen forskningstematikk. NAFOL-kandidatene får erfaring i å presentere sine prosjekter på ulike måter og til ulike brukergrupper.

Dramaturgisk tenkning

Gjennom trening i å bruke dramaturgisk tenkning (se Østern, 2014b) i planlegging av paperpresentasjoner, posterpresentasjoner, prøveforelesning og sammendrag av avhandlingen ved disputas, samt gjennom å studere disputasen som akademisk sjanger, blir meningsskaping og kommunikasjon vektlagt. Å formidle muntlig er en utfordring for mange, og å formidle på engelsk en tilleggsutfordring for en del. Dette trener kandidatene på i NAFOL, men utgangspunktet er selvfølgelig at man må ha noe å si, ha et argument å fremføre. Å presentere på en interessevekkende måte er av stor betydning for om forskningsfunn kan kommuniseres til et publikum. Begreper fra dramaturgisk tenkning, som for eksempel målgruppeanalyse, å møte forståelseshorisonter, analytiske poenger (hva du ønsker å si), kodekompetanse i forhold til forståelsesformer, plante og høste, er eksempler på en del av NAFOL-kandidatenes vokabular. En forsker kan appellere og argumentere med både vitenskapelig stringens og kunstnerisk engasjement i en helhetlig formidling. Et eksempel på multimodal forelesning i NAFOL er Strømmes (2015) design i «Fire bilder som forandret vitenskapen»

– om vitenskapelige gjennombrudd i naturvitenskap og fortellingene rundt dem. Et annet eksempel er en performance-forelesning om Paul Ricoeurs narrative filosofi knyttet til Teater Momentum Quartets playbackteaterforestilling basert på tilhørernes minner som materiale i improvisasjonsteater. En oppgave basert på intervju av en profilert lærerutdanner ved egen institusjon blir formidlet både muntlig og skriftlig som kulturelle portretter ved seminar om profesjonsteori (Østern & Nyhagen, 2014).

Hjemmeside

Visuell kommunikasjon i presentasjon av virksomhet i NAFOL via internett er også en formidlingsform i forskerskolen. NAFOL ansatte en webmaster i 2013, og NAFOLs hjemmeside fikk et løft og ble et utstillingsvindu for NAFOL-kommunikasjon, samtidig som påmeldinger til NAFOL-aktiviteter ble enklere. Senere er NAFOL kommet på Facebook, Twitter og Instagram.

For å tenke etisk må man tenke kreativt

NAFOL har som visjon å skape en dannelsesprosess inn i den akademiske verden for kandidatene. Prosessen er grunnet i to aspekter av danning: det ene den akademiske danningen av forskere både med hensyn til tradisjon og fornyelse, og det andre relaterer til danning inn i profesjonen, som for eksempel verdier, etikk, ansvar og utvikling av identitet som en forskende lærerutdanner. Den som skal arbeide med utdanning på ulike nivåer, tenker etisk, og Kara (2015, s. 55) hevder at for å tenke og handle etisk trenger man å være kreativ. I NAFOL utfordres kandidatene til etisk tenkning, også utover de regler som er formulert i NSDs manualer. Når man i forskning møter mennesker, kanskje mennesker fra andre kontekster og kulturer, er etisk holdning og kreativ sensitivitet viktig. Man trenger å øve opp såkalte «soft skills», som det å vise respekt, empati, lytte (også til det som ikke sies) og bruke skjønn, forholde seg til andre på en måte som ikke virker truende. I NAFOL øves «soft skills» i situasjoner hvor kandidatene tar ordet for å takke en foreleser, de gir respons på oppgaver, holder taler ved formelle anledninger og i sosiale kontekster. De får ansvar for å planlegge og gjennomføre sentrale begivenheter i NAFOLs aktiviteter. Å bidra til sosiale og kulturelle hendelser ved disse intensive dagene, under vandring langs en fjord eller opp til en hytte, ved å dele en middag med musikk, sang, dans og gode taler, ved å ta del i en byvandring eller få omvisning på museer gir felles sanselige erfaringer som nærer fellesskapsfølelsen og vekker kreative tanker som kan ha betydning for forskningsprosjektet de arbeider med. Inspirasjon til bokprosjekt blant en gruppe NAFOL-kandidater er eksempel på slik kreativitet (Grindheim, Krüger, Leirhaug, & Wilson, 2016).

Evaluerings som kvalitetssikring

Kandidatene evaluerer hver samling, og bidrar gjennom dette til å kvalitetssikre NAFOLs virksomhet. Kandidatene har også årlige sammenfattende evalueringer av året i NAFOL, og en kandidat (valgt av de andre kandidatene) er medlem i NAFOLs styre. Forskningsrådet gjennomførte en ekstern midtveiseevaluering av NAFOL etter 3,5 år. Midtveiseevalueringen (Forskningsrådet, 2013) som var meget positiv, førte til at NAFOL fikk fortsette ut søknadsperioden på 7 år, til og med 2016.

Ekstern midtveiseevaluering på bestilling av Forskningsrådet

Midtveiseevalueringen omfattet forskerskolens visjon og måloppfyllelse, og NAFOLs ledelse gjorde da en sammenfatning av virksomheten. Konseptutviklingsfasen kan sammenfattes etter opptak av fire studentkull:

- Forskerskolen har overskredet måltallet på 80 (nå 103 ph.d.-kandidater), og de første disputerte i 2012 og 2013.
- Det er jevn fordeling mellom NAFOLs to tematiske områder: fag- og yrkesdidaktikk og læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutvikling.
- Et støttende nasjonalt ph.d.-miljø med identitet i lærerutdanning er skapt.
- Kompetanseheving som virker inn på lærerutdanningene, er skapt.
- Veilederutdanning av betydning for identitet – høgskolenes til dels skjulte kompetanse er blitt mer synlig.
- Høyt kvalifiserte forelesere og seminarledere har bidratt.
- God nettverksbygging mellom kandidatene skjer.
- Norske ph.d.-studenter innen lærerutdanning blir synlige gjennom møter med internasjonale ph.d.-studenter.
- NAFOL har vært en inspirasjonskilde nasjonalt og internasjonalt.

NAFOLs ledelse ble motivert av den positive evalueringen, og tok til seg de mer kritiske kommentarene i videreutvikling av forskerskolen etter at prosjektperioden ble forlenget til 2017, og utover.

Konsolideringsfasen fra 2015 til 2017

Fra 2015 fikk NAFOL ny faglig leder. For å sikre en så glatt overføring av ledelse som mulig samledet den utgående og den innkommende leder i åtte måneder i 2015. Den nye lederen kom med en rik internasjonal bakgrunn innenfor lærerutdanningsforskning, og NAFOL fikk kanskje et enda sterkere internasjonalt perspektiv. Forskerskolen fikk også ny styreleder, noe som førte til fornyelse av

styrets arbeid. I tillegg ble koordinatorjobben for førstelektortilbudet knyttet til den daglige ledelse. Det ble også designet et nytt NAFOL-integrert ph.d.-kurs kalt «Lærerutdanningsforskning» som erstattet kurset «Fagdidaktikk som forskningsfelt».

Diskurser i 140 NAFOL-kandidaters prosjektskisser

Førsteforfatter av denne artikkelen har analysert 140 NAFOL-kandidaters prosjektskisser etter seks opptak til NAFOL (Østern, 2016). Gjennom en analyse av problemstillingene i kandidatenes skisser kunne hun identifisere tre diskurser som prosjektene kunne plasseres innenfor: en målstyrt utdanningsdiskurs, en dannelsings- og demokratidiskurs og en kritisk, kunnskapsproduserende diskurs. Alle prosjektene kunne samtidig plasseres i en solidaritetsdiskurs som omfattet ønsket om kunnskapsbidrag til lærerutdanningenes forskning i Norge. Studien viste også fordelingen av tematikk innenfor de ulike områder. Dermed kunne studien være et momentum for forskerskolen og gi materiale til eventuell justering av nye tematikker når det gjelder hvilke behov norsk lærerutdanning har innenfor praksisnær forskning. NAFOLs styre har i perioden 2010–2017 tatt opp 8 kull, hvert år med stadig flere søkere. NAFOL er blitt en forskerskole nettverksinstitusjonenes ph.d.-kandidater søker til, og styret har de siste årene dessverre ikke kunnet ta opp alle kvalifiserte søkere

Opptakene fordeler seg som vist i tabell 1.

Tabell 1 Opptak av NAFOL-kandidater

Kull	periode i NAFOL	Antall
Kull 1	2010–2013	19 pers.
Kull 2	2011–2014	21 pers.
Kull 3	2012–2015	31 pers.
Kull 4	2013–2016	33 pers.
Kull 5	2014–2017	17 pers.
Kull 6	2015–2018	22 pers.
Kull 7	2016–2019	33 pers.
Kull 8	2017–2020	20 pers.
Planlagt: kull 9	2017–2021	20 pers.
Totalt i 2017		196 pers. (planlagt 216 inkludert et opptak til)

Egenevaluering av NAFOL høsten 2015

Forskningsrådet ønsket en egenevaluering av NAFOL høsten 2015, hvor nettverksinstitusjonene skulle høres. Daglig leder gjennomførte høsten 2015 en egenevaluering av NAFOL i samarbeid med styret og administrasjonen. En forskningsassistent ble brukt til å samle inn systematisk data fra nettverksinstitusjonene og NAFOLs alumni (Vattøy & Smith, til fagfellevurdering). Denne egenevalueringen bekreftet i stor grad midtveisevalueringen samt innfrielse av ønsker om tettere samarbeid med nettverksinstitusjonene som den eksterne midtveisevalueringen pekte på. I oppsummeringen i rapporten ble det nevnt faglige utfordringer i forbindelse med å opprettholde kvaliteten på seminarer, særlig i henhold til en fremtidig svakere økonomi. Relevansutfordringen er å opprettholde fokus på lærerutdanningsforskning og å skape et validert kunnskapsområde og kompetanse for den nye GLU⁶-utdanningen på masternivå. I rapporten står det: «[V]i skal være med å skape en rik kunnskapsbase og samtidig heve forskningskompetansen og kvaliteten på norsk lærerutdanning» (Smith, NAFOL egenevaluering, 2015).

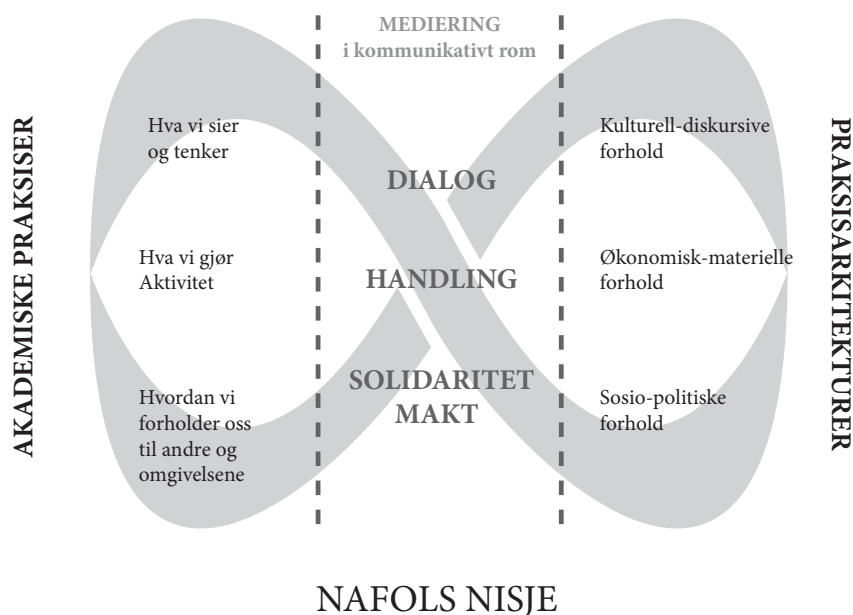
Rapporten peker også på at NAFOL fortsatt er sterkt ønsket som en forskerskole for lærerutdanning, og at det er behov for transformering for å tilpasse seg de forandringer i lærerutdanningslandskapet som er gjennomført i 2016 pga. store fusjoner. I dag omfatter nettverket 19 institusjoner, og i 2017 vil NAFOL bestå av et nettverk med 17 institusjoner. Til tross for at flere av de fusjonerte institusjonene har egne ph.d.-programmer, kommer det likevel tydelig frem i informasjonen fra nettverksinstitusjonene at de ønsker NAFOLs fortsettelse også etter prosjektslutt. Hvordan forskerskolen blir videreført, er fremdeles et åpent spørsmål lærerutdanningsinstitusjonene (gjennom NRLU), KD og lærerutdannerne selv må diskutere. Per i dag har forskerskolen fått bevilgning til en noe redusert virksomhet utover den opprinnelige perioden.

Transformeringsfasen – blikket fremover og post prosjektslutt

I artikkelens avsluttende del, som vi har valgt å kalle transformeringsfasen, retter vi blikket fremover mot prosjektslutt – og i etterkant. Vi sammenfatter hva som fremmer forskerskolen NAFOLs fortsatte utvikling, og hvilke hindringer vi kan se i de praksisarkitekturer forskerskolen må forholde seg til. Her bruker vi Kemmis mfl. (2014) sin teori for å kunne drøfte mulighetsvilkår, avhengighet og begrensninger. En adaptasjon av teorien om praksisarkitekturer vises i figur 3. Adaptasjonen er gjort med forskerskolen NAFOL innskrevet. Forskerskolens akademiske praksiser er vist på den venstre siden, og praksisarkitekturer på den høyre. Medieringen i det kommunikative rommet er tidligere vist i figur 2 som en sammenfletting av forståelsesformer i dannelsesprosessen i NAFOL.

Forskerskolen NAFOLs økologiske nisje

Det kommunikative rommet danner NAFOLs økologiske nisje i norsk lærerutdanningslandskap. Vi kaller (inspirert av Kemmis mfl., 2014) det rom forskerskolen fyller, «en økologisk nisje», fordi dette rommet er avhengig av de mulighetsbetingelser som gis av nettverket og andre sentrale aktører. Vi bruker begrepet «nisje» fordi – i en økologitenkning – denne forskerskolen kan sees som en nyskapning som er gitt et rom, en nisje, i lærerutdanningens praksislandskap. Denne nisjen er en innreisende akademisk praksis som kan finnes så lenge de sentrale premissleverandørene ser nytten og verdien. Vi argumenterer for at den kunnskap forskerskolen NAFOL har utviklet, også overføres til transformerte former av forskerutdanningsvirksomhet, når behovene i et transformert lærerutdanningslandskap forandres.



Figur 3 Forskerskolen NAFOLs økologiske nisje i et norsk praksislandskap. (Adaptasjon av figur etter Kemmis mfl., 2014, s. 27)

I artikkelens andre del har vi beskrevet de akademiske praksiser som er gjennomført i NAFOL. Vi har speilet disse i to forståelsesformer, vitenskapens og kunstens, som sammen har gitt verdigrunn og verktøy for virksomheten i NAFOL. Disse har gitt deltakerne fornemmelsen av en spesifikk måte å være på i NAFOL (jf. Schatzki, 2003) gjennom det deltakerne sier og tenker, hva de gjør og hvordan de forholder seg til hverandre. Medieringen mellom praksisene og

praksisarkitekturen skjer i et intersubjektivt, kommunikativt rom. I dette rommet er det kontinuerlige responsløyper mellom praksisutøvere og praksisarkitekter.

Responsløyfen representerer en dialektisk spenning mellom praksis og praksisarkitekter. De kulturell-diskursive rammene i praksisarkitekturene gis av KD, NRLU, Forskningsrådet og nettverksinstitusjonene ut fra lærerutdanningenes praksistradisjoner og praksislandskap. Østerns (2016) studie av diskurser som er synlige i NAFOL-kandidatenes prosjektskisser, viser hvordan kulturell-diskursive forhold, i midtveisevaluering, egenevaluering, styre- og rådsmøter, formulerer rammebetingelser og ønsker om innhold i forskerskolen. En grunnskolelærerutdanning med krav om mastergrad som grunnnivå forandrer de diskursive forholdene innenfor lærerutdanningene. Det er et langt stykke vei igjen innen det finnes tilstrekkelig mange veiledere med førstekompetanse som kan veilede en forskningsbasert masteroppgave.

NAFOL har hatt 176 kandidater etter 7 års drift, og av de over 80 deltakerne som har fullført sine fire år i forskerskolen, har omtrent 40 oppnådd førstekompetanse så langt. De materiell-økonomiske betingelsene for NAFOL har vært gode, og har muliggjort en variert og kompleks aktivitet. Forskerskolen har sine seminarer og førstelektordager ved de ulike lærerutdanningsinstitusjonene, med vertsuniversitetet som basis for ledelsen. Forandres de økonomiske rammebetingelsene, forandres også NAFOLs muligheter til å virke.

Det tredje forholdet som regulerer i praksisarkitekturene, har med makt og solidaritet å gjøre. Slik egenevalueringen viser, ser nettverksinstitusjonene behovet for sin forskerskole. NAFOLs kandidater er også positive til oppdraget å heve kompetansenivået innenfor lærerutdanningene. Sosiopolitiske forhold i det norske utdanningslandskapet inviterer til forandring på de måter forskerskolen kan bidra med. Gjennom fremstillingen i artikkelen har vi kunnet vise hvordan lærerutdanningsinstitusjonene, nasjonale styringsorgan og forskerskolen NAFOLs praksis muliggjøres gjennom en fornyelse av akademiske praksistradisjoner. NAFOL har funnet sin økologiske nisje i et lærerutdanningslandskap som har gjennomgått heftige transformasjoner gjennom pågående forandringer i samfunnet. Disse har resultert i at seminartradisjonen og praksistradisjonene i lærerutdanningene møter stadig sterkere krav om forskerkompetanse og om en spesifikk profesjonskompetanse hos lærerutdannere.

Forskerskolen NAFOL var nominert til Utdanningskvalitetsprisen 2016, og selv om forskerskolen ikke ble tildelt prisen, fikk den meget positive evalueringer:

«Juryen mener at Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL) er et viktig tiltak i lærerutdanningen. Denne utdanningen er kompleks, og juryen ser at tiltaket er kvalitetsfremmende og fyller et udekket behov. Det er fremragende å samle nesten alle lærerutdanningsinstitusjoner om ett tiltak. [...] At tiltaket er basert på nasjonale og internasjonale utredninger anses som svært verdifullt, og juryen vil også fremheve viktigheten av de dokumenterte resultatene. Med tanke på kompleksiteten i lærerutdanningene kan tiltaket sies

å være nyskapende, men juryen mener det ikke representerer noen pedagogisk innovasjon» (NOKUT, 2016).

Vi tolker juryens konklusjon i retning av at forskerskole i seg selv ikke er en pedagogisk innovasjon. I Norge fins en rekke forskerskoler som finansieres av Norges forskningsråd. Forskerskolen i utdanningsvitenskap, NATED, virket åtte år i perioden 2009–2016. Norges forskningsråd har gjort midtveisevaluering av NATED i en rapport om fem norske forskerskoler (Gustafsson, Dahl, Gaardhøje, Gustafsson, & Nexø, 2013). Denne rapporten er ikke tilgjengelig. Vi fant i søk på forskning om forskerskoler få treff, og ingen om forskning på forskerskoler for lærerutdanning (Campbell, Fuller, & Patrick, 2005; Hansen, Lope, & Thomsen, 2012).

I artikkelens avsluttende del ser vi kort fremover mot forskerskolens siste år, og hvilke tanker og idéer nettverk, kandidater, styre, råd og faglig ledelse har. Denne seksjonen er basert på utdrag fra egenevalueringen (Smith, 2015) gjennomført på oppdrag av Forskningsrådet høsten 2015.

Syv år med NAFOL – hvor går veien de fem siste årene – og post prosjektslutt?

NAFOL har allerede i dag et bredt samarbeid både nasjonalt og internasjonalt, som beskrevet ovenfor. Først og fremst ønsker NAFOL å styrke det gode samarbeidet med nettverksinstitusjonene som *er* NAFOL, slik at de blir mer aktive i NAFOLs aktiviteter. Deretter mener vi at NRLU, som er det nasjonale organet for all lærerutdanning i Norge, er en naturlig dialogpartner vi gjerne arbeider tett med. I tillegg er andre forskerskoler innenfor utdanning naturlige samarbeidspartnere, og NAFOLs ledelse vil arbeide aktivt med å utvide og styrke samarbeidet med disse. Men det er også forskerskoler innen andre profesjonsutdanninger som NAFOL vil kunne ha nytte av å utvikle sterkt samarbeid med, f.eks. helsesektoren, sosialsektoren, ingeniørutdanning, kultursektoren, osv. Profesjonsutdanninger har en praksiskomponent, og praksisorientert forskning er aktuell for alle disse utdanningene. NAFOL ønsker å lære mer om forskning innenfor ulike profesjonsutdanninger, og vi tror at NAFOL også har mye erfaring og kompetanse andre kan ha nytte av.

Internasjonalt vil NAFOL styrke det samarbeidet vi har med andre forskerskoler i Norden, for sammen å kunne utvikle nye retninger innenfor utdanningsforskning i et nordisk perspektiv, og det samme kan til en viss grad sies om Europa. Men i Europa, og også i et mer globalt perspektiv, er det kanskje lurt å ha et bredere og mindre tett samarbeid, slik at NAFOL-kandidater får møte ulike forskningskulturer og utdanningssystemer. NAFOL vil her skape flere møtepunkter med internasjonale miljøer for gjensidig læring og forskning,

men ikke alle disse vil nødvendigvis være samarbeidspartnere i den forståelse som ligger i den første posisjonen beskrevet ovenfor.

Til sist ser vi at praksiskomponenten i lærerutdanningen øker, også i Norge (jf. «Forskrift til de nye grunnskolelærerutdanningene», oktober 2015). Det innebærer at forståelsen av hvem lærerutdanneren er, endres. Vi snakker i dag om skolebaserte lærerutdannere – veiledere i skolen som har et stort ansvar for lærerstudentenes praksisopplæring. De skal også veilede studenter i forskning på egen praksis, og dette setter nye krav til veilederne. NAFOL vil derfor utvikle et tettere samarbeid med skoleeierne for å åpne for offentlige doktorgrader. Offentlige stipendiater kan søke om plass i NAFOL om de er tatt opp på et doktorgradsprogram ved en av nettverksinstitusjonene.

Utvidelse av NAFOLs tematiske hovedområder?

Etter nesten seks års (høsten 2015) aktivitet ser det ut til at de to tematiske sporene Fag- og yrkesdidaktikk samt Læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutvikling fungerer, og særlig med tanke på at NAFOL har en bred forståelse av de tematiske sporene. I fremtiden kan NAFOL være tydeligere på å skape ny og muligens banebrytende kunnskap for fremtidens skole. Det er ønskelig at både nettverksinstitusjonene og NAFOL legger et større press på kandidatene for at de skal være mer modige i sine prosjekter. Det gjelder både tverrfaglig forskning, komparativ forskning med andre kulturer, pilotering av nye program, undervisningsformer, osv. En annen utvikling forskerskolen NAFOL ønsker å fremme, er knyttet til metodebruken og utvikling av nye metoder i utdanningsforskning. Kvantitativt orientert forskning er en utfordring. Det er også en utfordring å bidra til at stipendiatene utvikler kompetanse i ulike metoder, og å støtte bruken av «mixed» metode, samt oppmuntre til å finne nye metoder. Norske forskere kan i større grad søke internasjonal relevans i prosjektene sine. Det er nødvendig for at norsk forskning skal bidra til den internasjonale forsknings- og utdanningsdebatten, og her er nyutvikling et viktig poeng. NAFOL vil være med å fremme og styrke den norske stemmen i internasjonale fora ved å støtte kandidatene i arbeidet med å utvikle et bredt og fremtidig perspektiv på forskningen sin. To andre retninger NAFOL vil arbeide i, er å oppmuntre til følgeforskning av den nye femårige GLU masterutdanningen og forskning på lærerutdanneres arbeid, ansvar, holdninger og utvikling. Det første ser vi på som en nødvendighet, og det siste er et underforsket tema som er meget aktuelt internasjonalt.

Oppsummert kan vi si at det ikke nødvendigvis er nye tematiske områder NAFOL kan utvikle i fremtiden, men heller bidra til en utvikling av tematikker, tidsperspektiv og metoder innenfor den nåværende tematikken. Det er særlig styrket veiledning, nettverksoppbygging både nasjonalt og internasjonalt, og dessuten den vekten NAFOL legger på internasjonalisering og støtte til

kandidater for å arbeide internasjonalt, som sees som kjerne i forskerskolens merverdi. NAFOL har i sitt arbeid til nå vært en viktig bidragsyter i heving av forskningskompetansen i lærerutdanningen, og bidrar til å utvikle en identitet hos lærerutdannere som forskende lærerutdannere. Forskerutdanning for lærerutdannere er nødvendig, og institusjonene er klar over at store løft må bli tatt.

Ulike veier til førstekompetanse

Det NAFOLs ledelse og nettverk forutser, er at det i fremtiden vil være flere søkere som ikke har stipend, men nedsatt undervisningstid med økt forskningstid i en periode på seks år. Disse kandidatene vil ha en dobbeltrolle gjennom hele forskerutdanningen sin, noe som gjør et allerede krevende arbeid med en doktorgrad enda mer krevende. De studerende lærerutdannerne skal fordele seg mellom undervisning og forskning, og vil ha mindre tid til å fokusere kun på forskningen i lengre perioder med datainnsamling og skriving. Det må tilrettelegges for at også disse kandidatene får en liknende støtte som de tre- eller fireårige stipendiatene har. En visjon er at NAFOLs arbeid blir overført til et nasjonalt kompetansesenter for alle lærerutdannere, slik at Norge kan fortsette med å styrke kvaliteten på lærerutdanningene.

Ethvert prosjekt evalueres av prosjektets bærekraft, også etter at midlene er borte. Hva sitter igjen når prosjektet er ferdig? Formålene ved NAFOL, slik de står i søknaden fra 2009, er (forkortet utgave):

«[...] å bidra til å styrke kvaliteten i norsk lærerutdanning, skole og barnehage, å bidra til å utvikle et allsidig vitenskapelig fundament for profesjonsforskningen innenfor lærerutdanningene, å bidra til nettverksbygging og samarbeid mellom relevante profesjonsforskningsmiljøer, nasjonalt og internasjonalt, å bidra til å forankre forskningen i eller relatere den til praksisfeltet, å bidra til samarbeid med beslektede og tematisk komplementære doktorgradsprogram, forskerskoler og nettverk, å bidra til samarbeid med aktuelle førstelektorprogrammer.»

Som en konklusjon på denne artikkelen kan vi konstatere at disse formålene er i høy grad realisert, eller holder på å bli realisert.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi artikulert hvordan NAFOL også representerer pedagogisk innovasjon i form av å se på de fire årene kandidatene er med i forskerskolen, som en dannelsingsprosess inn i den akademiske verden. Denne dannelsingsprosessen består av å kunne bruke forståelsesformer med perspektiver fra både vitenskap og kunst, som vi mener begge er nødvendig for å være en godt kvalifisert forsker.

NAFOL har etablert seg som en stabil faktor i det norske lærerutdanningslandskapet, også internasjonalt. Forskerskolen er imidlertid sårbar gjennom sin avhengighet av praksisarkitekturer som skaper mulighetsbetingelser både økonomisk, kulturell-diskursivt og sosiopolitisk.

Antakelig vil merverdien NAFOL gir til doktorgradskandidatene, gå tapt når forskerskolens virksomhet opphører. Det vil da bli vanskeligere å skape nettverk for nye forskere, og særlig kan barnehagemiljøet og GLU-utdanningen hvor forskning har en kortere tradisjon, være sårbare.

Internasjonaliseringsprosessene som er i gang, vil fortsette, men kanskje i noe mindre grad. Norsk lærerutdanningsforskning kan være mer ambisiøs i sitt formål, få en sterkere stemme inn i den nasjonale og internasjonale utdanningsdebatten, og være et eksempel internasjonalt på hvordan det systematisk arbeides med å heve kvaliteten på lærerutdanningen ved å arbeide med lærerutdannerne. NAFOL er på god vei til å etablere seg internasjonalt, og dette vil gå tapt om det ikke er noen fortsettelse etter prosjektslutt. Derfor kan forskerskolen NAFOL med sin erfaring, kunnskap og sitt nettverk gå fra å være et prosjekt til å bli et nasjonalt og internasjonalt organ for lærerutdanningsforskning og et ressurs-senter for lærerutdannere. NAFOL-nettverket uttrykker ønsket om å fortsette etter prosjektslutt, men er åpent for en annen form og organisering.

Notes

- 1 NOKUT er Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- 2 NRLU er Nasjonalt råd for lærerutdanning.
- 3 Fra 2017 SU (Fakultet for samfunnsvitenskap og utdanningsvitenskap).
- 4 Institutt for lærerutdanning fra 2017.
- 5 NSD er Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.
- 6 GLU= grunnskolelærerutdanning.

Referanser

- Campbell, S.P., Fuller, A.K. & Patrick, D.A.G. (2005). Looking beyond research in doctoral education. *Frontiers in the Ecology and the Environment*, 3(3), 153–160.
- Cassirer, E. (1944). *An Essay on Man*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Czarniawska, B. (1997). *A narrative approach to organization studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grindheim, L.T., Krüger, T., Leirhaug, P.E. & Wilson, D. (2016). *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gustafsson, G., Dahl, H.M., Gaardhøje, J.J., Gustafsson, C. & Nexø, E. (2013). *Mid-term Evaluation of Five National Research Schools: Report submitted by the evaluation panel*. Oslo: Forskningsrådet, Divisjon for Vitenskap.
- Hansen, G., Løpe, B. & Thomsen, L. (2012). Forskerskoler styrker samarbejde med forskere. *Revy* 5, 5–7. <http://rauli.cbs.dk/index.php/revy/article/view-File/3769/4061>
- Hansén, S.-E. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanning i Norge 2006*. Oslo: NOKUT. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Irgens, E.J. (2011). *Pluralism in Management. Organizational Theory, Management Education, and Ernst Cassirer*. London: Routledge.
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences. A practical guide*. Bristol, UK: Policy Press.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I: S. Kemmis & T.J. Smith (red.), *Enabling praxis: Challenges for education* (s. 37–62). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, Hardy, J., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Forskrift for grunnskolelærerutdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Linnert, J. (2016). <http://www.pechakucha.org/channels/pechakucha/blogs/how-to-pechakucha> Lastet ned 9.11. 2016.
- NOKUT. (2016). *Utdanningskvalitetsprisen 2016*. <http://www.nokut.no/universitet-og-hoyskoler/utdanningskvalitetsprisen/> – lastet ned 20.12. 2016.
- Norges forskningsråd. (2013). *Midtveisvurdering av NAFOL*. file:///MidtveisvurderingavNAFOL-versjon18novembertilpubliseringpnett%20(1).pdf – lastet ned 15.09. 2016
- Samferdselsdepartementet. (2002). St.meld. nr. 16 (2001–2002) *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant*. Tilråding fra Utdannings- og forskningsdepartementet av 22. mars 2002. Oslo: Samferdselsdepartementet.
- Schatzki, T.R. (2003). A new societist social ontology. *Philosophy of the Social sciences*, 33(2), 174–202.
- Smith, K. (2015). *Egenevaluering Nasjonal forskerskole for lærerutdanning NAFOL*. Rapport til forskningsrådet 16.11. 2015.
- Strømme, A. (2015). *Fire bilder som forandret naturvitenskapen*. Multimodal forelesning ved NAFOL-seminar ved NTNU.

- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). St.meld. nr. 20 (2004–2005) *Vilje til forskning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vattøy, K.-D. & Smith, K. (i vurdering). *Developing a Platform for a Research-Based Teacher Education: A Study of a National Research School in Teacher Education*. Østern, A.-L. (red.). (2014a). NAFOL Årbok 2014. NAFOL Year Book 2014. *En gang lærer – alltid lærer? Once a teacher – always a teacher?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2014b). *Dramaturgi didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2016). Responding to the challenge of providing stronger research base for teacher education: research discourses in the Norwegian national research school for teacher education. *Educational Research*, 58(1), 73–90.
- Østern, A.-L. (2017). *En national forskarskola för lärarutbildning i Norge NAFOL – ett flaggskepp för norsk lärarutbildningsforskning?* Presentasjon ved Högseminariet i utbildningsvetenskap vid Högskolan i Gävle 1.2. 2017.
- Østern, A.-L. & Nyhagen, M. (red.) (2014). *Profilerte lærerutdannere I Norge. Kulturelle portretter skrevet i anledning NAFOL-seminar i Tromsø 2014*. Trondheim: NTNU-trykk.
- Østern, A.-L. & Smith, K. (2012). Response of the National Graduate School for Teacher education. I A.-L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger, & M.B. Postholm, M.B. (red.), *Teacher education research between national identity and global trends NAFOL YEAR BOOK 2012* (s. 13–27). Trondheim: Akademika.
- Østern, A.-L., Smith, K. Ryghaug, T. Krüger, T. & Postholm, M.B. (red.) (2012). *Teacher education research between national identity and global trends NAFOL YEAR BOOK 2012*. Trondheim: Akademika.

Kildemateriale fra NAFOL

(produsert av administrasjonen ved NAFOL under ledelse av Torill Ryghaug i samarbeid med Monika Nyhagen og Anna Synnøve Hovstein)

Årsrapport 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

Min tid i NAFOL, minnealbum kull 1, kull 2, kull 3, kull 4.

NAFOL – a research school for Norwegian teacher education

The purpose of this article is to describe how the concept of the National Research School in Teacher Education, NAFOL, was designed, and how the assigned task, to contribute to developing research competence in teacher education, has been operationalized in the Research School's academic practices. The concept is transformed when the frameworks surrounding teacher education change and the conditions forming the practice architecture are altered. The article is written from an insider perspective, and it has therefore been necessary to establish a distance from the narrators telling the story of NAFOL and place it in a practice theory on practice architectures, and engaging in a dialogue with symbol theory of complementary understandings of science and art. The NAFOL concept is developed in close cooperation with the many partner institutions, the owners of NAFOL, and in discussions with international networks engaged in empowering the researching teacher educator.

Keywords: Research School in Teacher Education, NAFOL, theory of practice architecture, complementary understandings, research based teacher education, knowledge production