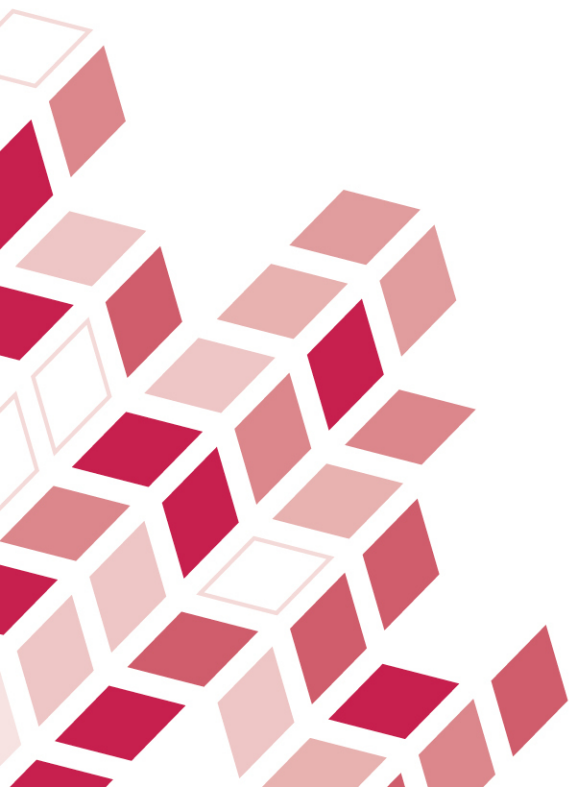


NOKUTs tilsynsrapporter

Søknad om akkreditering av doktorgradsstudium i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling ved Høgskolen i Lillehammer

Juni 2010

(Sakkyndig rapport fra 2009, revidert søknad og tilleggsvurdering)



Forord

Norske institusjoner som tilbyr høyere utdanning delt inn i følgende kategorier:

1. ikke akkrediterte høyskoler
2. akkrediterte høyskoler
3. vitenskapelige høyskoler
4. universiteter

Kategorien angir institusjonenes selvakkrediteringsfullmakt. Det er kun universitetene som har selvakkrediteringsfullmakt til å opprette studier på alle nivåer: bachelor, master og ph.d. Institusjoner i de øvrige kategoriene kan etablere studier utenfor sine egne fullmakter dersom de, gjennom å søke NOKUT, oppnår slik akkreditering.

Søknad om akkreditering av doktorgradsprogram vurderes av en ekstern, uavhengig sakkyndig komité etter kvalitetskriterier som bestemt gjennom NOKUTs forskrift. I tillegg til å vurdere søknaden foretar sakkyndig komité også en faglig vurdering ved å besøke institusjonen og intervju sentrale grupperinger der.

Høgskolen i Lillehammer (kategori 2) sendte inn søknad om akkreditering av doktorgradsprogram i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling i juni 2008. Sakkyndig komité hadde følgende sammensetning:

- Professor Liv Mette Gulbrandsen, Høgskolen i Oslo
- Professor Birgitte Holm Sørensen, Dansk Pædagogisk Universitet
- Professor Gunn Engelsrud, Norges Idrettshøgskole

Dette dokumentet inneholder rapporten fra den sakkyndige komiteen, tilsvaret fra Høgskolen i Lillehammer (Revidert søknad) samt sakkyndig komitéts tilleggsvurdering.

NOKUTs styre fattet 16. juni 2010 følgende vedtak:

1. *Doktorgradsprogrammet ph.d. i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling ved Høgskolen i Lillehammer, tilfredsstillende alle kravene til akkreditering slik de er utformet i § 2-3 i NOKUTs forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning (25.01.2006).*
2. *Det forventes at høgskolen gjør seg nytte av den sakkyndige komiteens vurderinger og anbefalinger til videre utvikling av studiet.*

Dette er den første akkrediterte ph.d. ved Høgskolen i Lillehammer. Kunnskapsdepartementet må godkjenne at høgskolen oppretter studier på dette nivået.

Oslo, juni 2010



Terje Mørland
direktør

**SØKNAD OM AKKREDITERING AV
DOKTORGRADSSTUDIUM I**

BARN OG UNGES KOMPETANSEUTVIKLING

ved Høgskolen i Lillehammer

Rapport fra sakkyndig komité

09.11.2009

Forord

Denne rapporten er basert på søknad fra Høgskolen i Lillehammer om akkreditering av ph.d.-studium i Barn og unges kompetanseutvikling, slik dette fremstilles i brev av 20.06.2008, presiseringer og suppleringer i brev av 15.05.2009, presiseringer i e-post 21.08.2009, samt den sakkyndige komiteens erfaringer ved institusjonsbesøket som fant sted 3. og 4. september 2009.

Komiteens vurderinger er enstemmige.

Oslo/København 9. november 2009

Liv Mette Gulbrandsen, professor og komitéleder
*Avdeling for samfunnsfag
Høgskolen i Oslo*

Gunn Engelsrud, professor
Norges Idrettshøgskole

Birgitte Sørensen, professor
DPU, Aarhus Universitet

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
A) BAKGRUNN OG GRUNNLAG FOR VURDERINGEN	6
BAKGRUNN	6
KOMITEENS SAMMENSETNING	6
KOMITEENS MANDAT	6
ORGANISERING AV RAPPORTEN.....	7
B) SAMMENDRAG.....	7
C) SAKKYNDIGES VURDERING	8
1. § 2-3 (1) DET SKAL FORELIGGE EN PLAN FOR DOKTORGRADSSTUDIET /STIPENDPROGRAMMET.	8
1.1. DET SKAL FORELIGGE ET REGLEMENT FOR STUDIET/STIPENDPROGRAMMET.	8
<i>Beskrivelse.....</i>	8
<i>Vurdering og konklusjon</i>	8
1.2. STUDIET/STIPENDPROGRAMMET SKAL HA ET DEKKENDE NAVN.....	9
<i>Beskrivelse.....</i>	9
<i>Vurdering.....</i>	9
<i>Konklusjon.....</i>	9
1.3. PLANEN SKAL VISE AT STUDIET/STIPENDPROGRAMMET HAR TILSTREKKELIG FAGLIG/KUNSTNERISK NIVÅ, BREDDE OG DYBDE OG INDRE FAGLIG SAMMENHENG	10
<i>Beskrivelse.....</i>	10
<i>Vurdering.....</i>	10
<i>Konklusjon.....</i>	12
1.4. AV PLANEN SKAL DET FRAMGÅ HVORDAN STUDIET/STIPENDPROGRAMMET KNYTTES OPP MOT FAGOMRÅDER/KUNSTFAGLIGE OMRÅDER MED TILSTREKKELIG BREDDE OG KLAR AVGRENSNING TIL ANDRE FAGOMRÅDER/KUNSTFAGLIGE OMRÅDER.	12
<i>Beskrivelse.....</i>	12
<i>Vurdering.....</i>	12
<i>Konklusjon.....</i>	12
1.5. PLANEN SKAL VISE STUDIETS/STIPENDPROGRAMMETS FORANKRING I KJERNEOMRÅDE(R) SOM KAN IDENTIFISERES I INTERNASJONAL SAMMENHENG.....	13
<i>Beskrivelse.....</i>	13
<i>Vurdering.....</i>	13
<i>Konklusjon.....</i>	13
1.6. PLANEN SKAL BESKRIVE STUDIETS/STIPENDPROGRAMMETS FAGLIGE/KUNSTNERISKE MÅL, OPPTAKSGRUNNLAG OG HVA STUDIET/STIPENDPROGRAMMET KVALIFISERER TIL.	14
<i>Beskrivelse.....</i>	14
<i>Vurdering.....</i>	14
<i>Konklusjon.....</i>	14
1.7. PLANEN SKAL BESKRIVE OBLIGATORISKE OG VALGFRIE DELER.	15
<i>Beskrivelse.....</i>	15
<i>Vurdering.....</i>	15
<i>Konklusjon.....</i>	17
1.8. AV PLANEN SKAL DET FRAMGÅ AT STIPENDIATENS ARBEID/PROSJEKT ER SATT INN I EN BREDERE FAGLIG SAMMENHENG.....	17
<i>Beskrivelse.....</i>	17
<i>Vurdering.....</i>	17
<i>Konklusjon.....</i>	17
OPPSUMMERENDE KONKLUSJON VEDRØRENDE MANGLER AVDEKKET VED VURDERING AV:	18
§ 2-3 (1) DET SKAL FORELIGGE EN PLAN FOR DOKTORGRADSSTUDIET/ STIPENDPROGRAMMET.....	18

2. § 2-3 (2) INSTITUSJONEN SKAL HA ET STABILT FAGMILJØ KNYTTET TIL DOKTORGRADSSUDIET/STIPENDPROGRAMMET.	19
2.1 STØRRELSEN PÅ FAGMILJØET SKAL VÆRE TILPASSET UNDERVISNINGEN, VEILEDNINGEN OG FORSKNINGEN/DET KUNSTNERISKE UTVIKLINGSARBEIDET.	19
<i>Beskrivelse</i>	19
<i>Vurdering</i>	19
2.2. FAGMILJØET SKAL DRIVE AKTIV FORSKNINGSVIRKSOMHET/KUNSTNERISK UTVIKLINGSVIRKSOMHET MED GOD FAGLIG BREDDE PÅ HØYT INTERNASJONALT NIVÅ.	19
<i>Beskrivelse</i>	19
<i>Vurdering</i>	19
2.3. INSTITUSJONEN SKAL HA ANSATTE I HOVEDSTILLING MED KOMPETANSE INNENFOR DET SOM REGNES SOM KJERNEOMRÅDER FOR STUDIET/STIPENDPROGRAMMET.	20
<i>Beskrivelse</i>	20
<i>Vurdering</i>	20
2.4. MINST 50 % AV DE FAGLIG ANSATTE KNYTTET TIL STUDIET/STIPENDPROGRAMMET SKAL VÆRE PROFESSORER, DE ØVRIGE SKAL VÆRE FØRSTEMANUENSER.	20
<i>Beskrivelse</i>	20
<i>Vurdering</i>	20
<i>Oppsummert konklusjon § 2-3 (2)</i>	20
3. § 2-3 (3) DEN FAGLIGE VIRKSOMHETEN VED INSTITUSJONEN SKAL STØTTE OPP OM DOKTORGRADSSUDIET/ STIPENDPROGRAMMET.	21
<i>Beskrivelse</i>	21
<i>Vurdering</i>	21
<i>Konklusjon § 2-3 (3)</i>	21
4. § 2-3 (4) INSTITUSJONEN SKAL DELTA AKTIVT I NASJONALT OG INTERNASJONALT SAMARBEID OG I NETTVERK SOM ER RELEVANTE FOR DOKTORGRAD/STIPENDPROGRAMMET.....	22
<i>Beskrivelse</i>	22
<i>Vurdering</i>	22
<i>Konklusjon § 2-3 (4)</i>	22
5. § 2-3 (5) INFRASTRUKTUREN SKAL VÆRE TILPASSET ORGANISERING AV STUDIETS/PROGRAMMETS KARAKTER OG RELATERES TIL DOKTORGRADSSUDIETS/STIPENDPROGRAMMETS MÅL.....	23
5.1. STIPENDIATENE SKAL VÆRE SIKRET NØDVENDIGE OG EGNED E ARBEIDSFORHOLD BL. A. KONTORPlass/PRODUKSJONSLOKALER, UTSTYR, DRIFTS- OG PRODUKSJONSMIDLER.....	23
<i>Beskrivelse</i>	23
<i>Vurdering</i>	23
5.2. BIBLIOTEKTJENESTENE SKAL VÆRE LETT TILGJENGELIG OG I SAMSVAR MED STUDIETS/STIPENDPROGRAMMETS FAGLIGE INNHOLD OG NIVÅ.....	23
<i>Beskrivelse</i>	23
<i>Vurdering</i>	24
5.3. STIPENDIATENE SKAL VÆRE SIKRET TILGANG TIL IKT- TJENESTER AV TILSTREKKELIG OMFANG OG KVALITET.....	24
<i>Beskrivelse</i>	24
<i>Vurdering</i>	24
5.4. TEKNISKE OG ADMINISTRATIVE STØTTETJENESTER SKAL VÆRE TILFREDSSTILLEND E.....	24
<i>Beskrivelse</i>	24
<i>Vurdering</i>	24
<i>Oppsummerende konklusjon § 2-3 (5)</i>	24
6. § 2-3 (6) INSTITUSJONEN SKAL REDEGJØRES FOR HVORDAN DOKTORGRADSSUDIET/STIPENDPROGRAMMET KVALITETSSIKRES I INSTITUSJONENS SYSTEM FOR KVALITETSSIKRING.	25
<i>Beskrivelse</i>	25
<i>Vurdering</i>	25
<i>Konklusjon § 2-3 (6)</i>	26

D) KONKLUSJON	27
TILFREDSSTILLER HØGSKOLEN I LILLEHAMMER AKKREDITERINGSKRAVENE FOR DOKTORGRAD I BARN OG UNGES KOMPETANSEUTVIKLING?	27
KOMITEENS PÅPEKNING AV OMRÅDER FOR VIDERE UTVIKLING	27
C) VEDLEGG	28
SAKKYNDIG KOMITÉ	28
PROGRAM FOR INSTITUSJONSBesøg.....	29
SKRIFTLIG DOKUMENTASJON FREMLAGT AV SØKERINSTITUSJONEN.....	30
FORSKRIFT OM STANDARDER OG KRITERIER FOR AKKREDITERING AV STUDIER OG KRITERIER FOR AKKREDITERING AV INSTITUSJONER I NORSK HØYERE UTDANNING - UTDRAG	31

A) BAKGRUNN OG GRUNNLAG FOR VURDERINGEN

Bakgrunn

Høgskolen i Lillehammer (HiL) sendte i brev av 20.06.2008 søknad om akkreditering av Ph.D.-studium i Barn og unges kompetanseutvikling. Etter komiteens innledende arbeid fikk HiL anledning til å komme med enkelte presiseringer og suppleringer til sin søknad. Dette ble sendt 15.05.2009. I tillegg ble en presisering sendt i e-post av 21.08.2009. Beskrivelsene og vurderingene i denne rapporten er gjort på grunnlag av all innsendt dokumentasjon, men med særlig vekt på presisert søknad.

Ph.d.-studiet det søkes om akkreditering av, har sin forankring i Avdeling for helse- og sosialfag (AHS), Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap (HiS) og Forskningscenter for barn og unges kompetanseutvikling (BUK). I dag har HiL et samarbeid med Karlstads Universitet om doktorgradsutdanning, men ved akkreditering av eget ph.d-studium vil HiL kunne tildele ph.d.-graden i egen regi.

NOKUT oppnevnte 11.02.2009 en sakkyndig komité for vurdering av HiLs søknad. Denne rapporten er resultatet av komiteens vurdering.

Komiteens sammensetning

Søknader om akkreditering av doktorgrader behandles av en sakkyndig komité som har kompetanse i henhold til departementets forskrift § 2.2-3 og NOKUTs utfyllende kriterier for de sakkyndiges kompetanse og for oppnevning av disse, fastsatt av NOKUTs styre 13.02.03. Av bestemmelsene om oppnevning av sakkyndige og kravene til sakkyndiges kompetanse fremgår at det ved akkreditering av doktorgrader kreves faglig kompetanse på professornivå for alle medlemmer av den sakkyndige komiteen. De sakkyndige skal i tillegg ha kompetanse innen minst ett av områdene evaluering, kvalitetssikring eller det fagområdet som skal evalueres eller annet relevant fagområde.

Komiteen ble oppnevnt 11.02.2009 og består av:

1. Professor, dr. psychol. Liv Mette Gulbrandsen, Høgskolen i Oslo
2. Professor, ph.d. Birgitte Holm Sørensen, DPU, Aarhus Universitet
3. Professor, dr. polit. Gunn Engelsrud, Norges Idrettshøgskole

Professor Liv Mette Gulbrandsen har vært komiteens leder.

I tillegg ble det engasjert en sekretær for den sakkyndige komiteen: Forsker II, dr. art. Sidsel Natland, Høgskolen i Oslo.

Institusjonsbesøk ved Høgskolen i Lillehammer ble gjennomført 03.-04. 2009.

Komiteens mandat

Oppgaven til sakkyndig komité har vært å vurdere hvorvidt doktorgraden i Barn og unges kompetanseutvikling ved Høgskolen i Lillehammer tilfredsstillende oppfyller kravene til å

bli akkreditert i henhold til de standarder og kriterier som gjelder for akkreditering av doktorgrader.

Rammen for komiteens vurdering er lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005, UFDs forskrift om akkreditering, evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler og lov om private høyskoler av 8. september 2005, og NOKUTs forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning av 25. januar 2006, § 2-3.

Komiteens vurdering baserer seg på

- a) institusjonens søknad og annet relevant skriftlig materiale som komiteen anser som nødvendig for vurderingen, og
- b) erfaringer og vurderinger i forbindelse med institusjonsbesøk.

Komiteens har hatt som oppgave å gi en entydig og begrunnet konklusjon basert på en helhetlig vurdering av om doktorgradsstudiet holder et tilstrekkelig høyt nivå, og har en slik kvalitet, at det kan akkrediteres som doktorgrad i Barn og unges kompetanseutvikling av 3 års varighet, og om studiet som helhet oppfyller de dybde- og breddekrav som stilles til doktorgrader ved statlige institusjoner. Rapporten skal for øvrig ha vurderinger som institusjonen skal kunne bruke i sitt videre utviklingsarbeid.

Organisering av rapporten

Rapporten er disponert i forhold til inndelingen i NOKUTs forskrift § 2-3 Standarder og kriterier for akkreditering av doktorgradsstudier og institusjonsbasert stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid.

B) SAMMENDRAG

Komiteen finner at Høgskolen i Lillehammer i sin søknad om akkreditering av ph.d.-studium i Barn og unges kompetanseutvikling, ikke tilfredsstillende alle kravene i NOKUTs *forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning av 25. januar 2006, § 2-3*. Hvilke punkter dette gjelder, er gjort rede for og begrunnet i denne rapporten.

Komiteen ser samtidig at fagmiljøet er inne i en fruktbar prosess mht oppnåelse av disse kravene, men at resultatet av denne prosessen må nedfelles skriftlig i dokumentasjonen tilknyttet ph.d.-søknaden før komiteen vil ta endelig stilling i saken.

Komiteen har derfor utformet en rapport som i stedet for å gi sin endelige anbefaling vedrørende godkjenning eller ei, drøfter og påpeker områder for utvikling av studiet. Rent konkret innebærer dette at komiteen gir Høgskolen i Lillehammer **en utvidet frist på tre måneder**, for en forbedret fremstilling før komiteen fatter sin endelige beslutning.

C) SAKKYNDIGES VURDERING

1. § 2-3 (1) Det skal foreligge en plan for doktorgradsstudiet /stipendprogrammet.

- Det skal foreligge et reglement for studiet/stipendprogrammet.
- Studiet/stipendprogrammet skal ha et dekkende navn.
- Planen skal vise at studiet/stipendprogrammet har tilstrekkelig faglig/kunstnerisk nivå, bredde og dybde og indre faglig sammenheng.
- Av planen skal det framgå hvordan studiet/stipendprogrammet knyttes opp mot fagområder/kunstfaglige områder med tilstrekkelig bredde og klar avgrensning til andre fagområder/kunstfaglige områder.
- Planen skal vise studiets/stipendprogrammets forankring i kjerneområde(r) som kan identifiseres i internasjonal sammenheng.
- Planen skal beskrive studiets/stipendprogrammets faglige/kunstneriske mål, opptaksgrunnlag og hva studiet/stipendprogrammet kvalifiserer til.
- Planen skal beskrive obligatoriske og valgfrie deler.
- Av planen skal det framgå at stipendiatens arbeid/prosjekt er satt inn i en bredere faglig sammenheng.

1.1. Det skal foreligge et reglement for studiet/stipendprogrammet.

Beskrivelse

HiL har utarbeidet en forskrift som følger hovedlinjene i Universitets- og høyskolerådets veiledende forskrift for Ph.d.-graden. I forskriften fastsettes målsetting for og innhold i doktorgradsutdanningen, opptakskrav, avtaleinngåelse mellom institusjon og kandidat, veiledningsforhold og rutiner omkring innlevering, bedømmelse og forsvar av avhandling. Kandidatens klagerett er også gjort rede for i forskriften. Avtaler som regulerer forholdet mellom ph.d.-student og institusjon, evt. ekstern institusjon og faglig veileder, er også utarbeidet.

Vurdering og konklusjon

Komiteen finner reglement og avtaler for Ph.d.-studiet tilfredsstillende.

1.2. Studiet/stipendprogrammet skal ha et dekkende navn.

Beskrivelse

Navnet på studiet er "Barn og unges kompetanseutvikling".

Vurdering

Komiteen finner grunn til å problematisere studiets navn. Møtene/intervjuene med stipendiater og ansatte ved BUK synliggjorde ulike forståelser av studiets formål; mens noen pekte ut *barn/unges kompetanseutvikling* som det primære studieobjektet, la andre mer vekt på *profesjonsutøvelse* knyttet til kompetanseutvikling. Atter andre framhevet *egen/studentens profesjonelle* utvikling som det sentrale formålet. Det *behøver ikke* å være noen motsetning her, men dersom det dreier seg om et studieprogram med ambisjoner om å favne flere formål, bør man vurdere hvordan navnet kan ivareta dette på en dekkende måte.

Komiteen savner en mer presis avklaring av begrepet *kompetanse*. Søknadsteksten sier noe om hvordan begrepet kan forstås, men begrepet defineres ikke nærmere. Det blir særlig uklart når begrepet "utvikling" stilles sammen med "kompetanse". Komiteen ser at denne uklarheten kan henge sammen med dette Ph.d.-programmets flerfaglige profil. For å få til flerfagligheten kreves muligens begrepet "kompetanse" i navnet fordi det er et begrep som ulike fagdisipliner kan samles om som forskningsfokus og –mål. Samtidig må begrepet må være åpent nok til at man kan anvende det innenfor ulike disipliner.

Komiteen ønsker en utdypende begrunnelse for navnet. Dette vil sannsynligvis også kreve en mer nøyaktig avklaring mht. til studiets innhold, særlig av forholdet mellom kjerneområdet og de aktuelle kontekstene som beskrives.

Konklusjon

Komiteen finner navnet på studieprogrammet problematisk og ber om en utdypende begrunnelse dersom man velger å opprettholde det, alternativt at studieprogrammet gis et nytt navn som ivaretar sentrale aspekter ved studiets formål på en bedre måte. Se Vurdering/1.2 for utfyllende argumentasjon.

1.3. Planen skal vise at studiet/stipendprogrammet har tilstrekkelig faglig/kunstnerisk nivå, bredde og dybde og indre faglig sammenheng

Beskrivelse

”Med studier av barns og unges kompetanseutvikling forstår BUK-senteret studier av *de prosesser og mekanismer som i varierende grad, i kraft av menneskelig aktivitet, gjør barn og unge i stand til å mestre behovstilfredsstillelse, måloppnåelse og bestemte oppgaver i bestemte kontekster*” (jfr. Nøkkelvelegg til HiLs presiserte NOKUT-søknad s. 4).

Doktorgradsstudiet vil særlig ta for seg problemstillinger knyttet til det komplekse samfunnet våre barn og unge vokser opp i; deres deltakelse på ulike samfunnsarenaer og samtidens krav til deres kompetanseutvikling. Studiet har også som sitt utgangspunkt at eksisterende kunnskap om barn og unges oppvekst er fragmentert og forankret i fagdisipliner (det monodisiplinære). Studiet vil overskride denne fragmenteringen ved å studere barn og unges kompetanseutvikling på tvers av kontekster – multikontekstuell, og med flerfaglighet som inntak til feltet - det multidisiplinære (jfr. Nøkkelvelegg til HiLs presiserte NOKUT-søknad).

I dag har HiL et pågående samarbeid med Karlstads Universitet om doktorgradsutdanning som har eksistert siden 2006 (jfr. vedlegg 7 i opprinnelig søknad).

Vurdering

I beskrivelsen av studiets innhold, oppfatter komiteen at selve studieobjektet – barn og unges kompetanseutvikling – og den overordnede tenkningen omkring dette, beskrives på måter som virker lukkende for en mer kritisk, vitenskapelig refleksjon omkring studieobjektet.

Utgangspunktet er at barn og unges oppvekst er preget av kompleksitet, og at for å mestre denne kompleksiteten trenger de å utvikle særlige *kompetanser*. Komiteen er ikke uenig i at dette kan danne et fruktbart utgangspunkt for studier av barn og ungdom, men med tanke på forankringen av studiet innenfor en vitenskapelig kontekst, stiller komiteen seg undrende til at begrepene ”kompetanse” og ”kompetanseutvikling” i liten grad er gjort til gjenstand for kritisk refleksjon og faglig posisjonering. Det synes snarere som at begrepene brukes deskriptivt i den forstand at meningsinnholdet tas for gitt. Komiteen ser en fare for at studiet får et normativt utgangspunkt der manglende kritisk refleksjonen omkring sentrale begrep skaper usikkerhet vedrørende programmets vitenskapelige nivå.

Det er også andre sentrale begreper i BUK-senterets forståelse av studieobjektet som ikke i tilstrekkelig grad blir problematisert. I beskrivelsen av studiet brukes begrep som reflekterer ulike faglige posisjoner og fagtradisjoner, uten at det artikuleres, utfoldes og gjøres tydelig:

Eksempelvis brukes begrepene ”behovstilfredsstillelse” og ”måloppnåelse” som sentrale termer i beskrivelsen av studiet. Disse diskuteres imidlertid ikke som

teoretiske begrep, men framtrer i tekstene som uavklarte empiriske fenomener. Diskusjonen om behovsbegrepets relevans har for eksempel pågått lenge innen (utviklings)psykologiske fagmiljøer, uten at det er spor av denne diskusjonen i omtalen av det aktuelle Ph.d.-programmets faglige basis eller kursprogram. Mens behovs-begrepet hadde en selvsagt plass i lister over indeksord i lærebøker i utviklingspsykologi opp mot 1960 – 70-tallet, finnes det knapt i tilsvarende fagbøker de siste 10 – 20 årene.

Samtlige begreper nevnt ovenfor, brukes normativt og alle bærer bud om endringer eller bevegelsers *rettethet*. I omtalen av programmet og i kursprogrammet, kan vi ikke finne spor av problematiseringer rundt retningsgivende begreper som utvikling, kompetanse, tilfredsstillelse, måloppnåelse etc. Det har lenge pågått en sentral diskusjon av disse begrepenes betydning innen psykologiske/sosio-kulturelle fagmiljøer, og det synes paradoksalt at et ph.d.-program som legger vekt på våre dagers kulturelle kompleksitet, nye krav og utfordringer til barn/unge osv. ikke eksplisitt legger til rette for at studentene blir kjent med og etter hvert kan forholde seg analytisk til sentrale, teoretiske diskusjoner i fagfeltet. Hva skal forstås som mer "utviklet" eller "kompetent" enn noe annet? Hvordan foregår måldefinisjoner i gitte sosiale kontekster og konstellasjoner? Hva er et "behov" og når er det "tilfredsstillt"? - dette er eksempler på spørsmål som etter komiteens vurdering bør stå sentralt i det aktuelle Ph.d.-programmet. Mangel på tydelige problematiseringer omkring og analytisk distanse til det involverte begrepsapparatet, bidrar sterkt til komiteens bekymring for Ph.d.-programmets faglige nivå.

Når det gjelder øvrige begreper og analytiske perspektiv, f. eks. *kjønn, etnisitet, klasse, alder* – som man skulle tro er sentrale perspektiv i et studium som vil undersøke barn/unge i sosial og kulturell *kompleksitet* – er disse i svært liten grad berørt. Komiteen savner en tydeligere redegjørelse for og diskusjon av betydningen av disse (og andre aktuelle) begrep. Etter komiteens oppfatning bør studiets innhold/pensum/kursplaner gjenspeile de analytiske potensialer som ligger i å inkludere litteratur om f. eks. kjønn, etnisitet, klasse og alder.

Når det gjelder kurs og den øvrige faglig-pedagogiske virksomheten, er det en forutsetning for å eksistere som selvstendig doktorgradsstudium, at HiLs egen utvikling og sammensetning av kursportefølje er selv bærende. Komiteen kommenterte tidlig i prosessen forhold knyttet til det faglige nivået på studiet, særlig slik det kommer til uttrykk gjennom kursportefølje og pensumlitteratur. Dette er uavhengig av om de er godkjent ved Karlstads Universitet. På forespørsel fra komiteen ble derfor nye dokumenter forelagt komiteen før institusjonsbesøket, og egne kurs ble utviklet. Disse beskrives og vurderes nærmere i punkt 1.7., men under dette punktet får også kursene og beskrivelsene av dem fungere som eksempel på komiteens generelle innvending til studiet slik det nå er beskrevet.

Med kurset "Barn og unge: Kompetanser og dysfunksjonell adferd" som eksempel stiller komiteen spørsmål ved sammenhengen mellom kursets innhold og målsettingen, målt opp mot at dette skal være på doktorgradsnivå. Beskrivelsen av kurset gir inntrykk av et mer deskriptivt innhold som kan ses som å fungere godt som kompetanseutviklende for profesjonsutøvelse, men det gir i mindre grad inntrykk av at tematikken løftes opp på et analytisk nivå, der man i et metaperspektiv stiller spørsmål til selve forskningsfeltet og premissene for kunnskapsproduksjonen. Det er

selve denne mangelen på kritisk refleksjon; vitenskapeliggjøringen av feltet, som gjør at komiteen ikke føler seg overbevist om at kursene er på Ph.d.-nivå.

Komiteen er også noe usikker på BUK-studiets forankring i den øvrige faglige virksomheten ved de to avdelingene (AHS og HiS) det er knyttet til, og kunne ønsket seg en mer overbevisende dokumentasjon av hvor grundig studiet er forankret i bachelor- og masterstudiene ved avdelingene.

Konklusjon

I tråd med Vurdering/1.3 mener komiteen at planen, slik den nå foreligger i skriftlig form, ikke viser at studieprogrammet har tilstrekkelig faglig nivå, bredde og dybde og indre faglig sammenheng. Det som kreves, er en tydeligere analytisk profil både i beskrivelsen av programmet, og i beskrivelsen av kursene og i pensumlitteratur. For utdypninger og spesifiseringer, se vurderingen under dette punktet.

1.4. Av planen skal det framgå hvordan studiet/stipendprogrammet knyttes opp mot fagområder/kunstfaglige områder med tilstrekkelig bredde og klar avgrensning til andre fagområder/kunstfaglige områder.

Beskrivelse

Studiet er knyttet opp mot fagområdet Barn og unges kompetanseutvikling med et særlig fokus på det multidisiplinære perspektiv.

Vurdering

Dette punktet er etter komiteens vurdering tilfredsstillende gjort rede for. Avgrensningen er viktig, kanskje særlig med tanke på stipendiatene, som vil rekrutteres fra ulike fagfelt. Noen kommer fra fagdisipliner, andre fra profesjonsrettede utdanninger. Dette vil sannsynligvis ha betydning for hva slags forkunnskaper de har i forhold til hva som forutsettes i et doktorgradsstudium.

Konklusjon

Komiteen finner dette punktet ivaretatt på en tilfredsstillende måte.

1.5. Planen skal vise studiets/stipendprogrammets forankring i kjerneområde(r) som kan identifiseres i internasjonal sammenheng.

Beskrivelse

I søknaden brukes begrepet "kjerneområde(r)" og "kontekst(er)" på litt ulike måter, noen ganger synonymt. I supplerende dokumentasjon på etterspørrelse fra komiteen avklares dette med en understreking av at i dette studieprogrammet finnes det bare ett kjerneområde: Barn og ungdoms kompetanseutvikling.

Kontekstene som beskrives som særlig relevante for studiet, er familie, barnehage/skole, jevnaldrende, medier, sosial omsorg og psykisk helse.

Vurdering

De seks beskrevne kontekstene er identifiserbare i en internasjonal sammenheng. Kjerneområdet Barn og unges kompetanseutvikling er etter komiteens oppfatning også et internasjonalt identifiserbart område.

Komiteen vil allikevel, uavhengig av de supplerende oppklaringer som er forelagt, fastholde sin vurdering av at beskrivelsen av studiet slik det nå foreligger, har en uklar begrepsbruk mht. "kjerneområde" (i entall og flertall) og "kontekster". Studiet beskrives også med begrepene flerfaglig, tverrfaglig og multidisiplinært. Komiteen vurderer det slik at beskrivelsen av studiet bør gjøres mer stringent, og mener også at selve bruken av begrepet "kontekst" bør vurderes.

Under institusjonsbesøket kom det også fram at de seks kontekstene ikke skulle oppfattes som gitt en gang for alle, men at de over tid er utskiftbare. Dette kommer ikke tydelig fram av beskrivelsen av studiet slik det nå foreligger.

Komiteen ber om at dokumentene "ryddes" slik at språkbruken er konsistent og ikke etterlater tvil om hva som er studiets kjerneområde(r). Videre ser komiteen kontekstbegrepet som lite dekkende slik det brukes om de seks fokuserte "områdene" i planen. Her må man finne en bedre egnet betegnelse i tillegg til at det som ledd i arbeidet med 1.3 må ryddes i nivåer og utforming av de seks "områdene".

Konklusjon

Komiteen finner at dette kravet ikke er tilfredsstillende oppfylt.

1.6. Planen skal beskrive studiets/stipendprogrammets faglige/kunstneriske mål, opptaksgrunnlag og hva studiet/stipendprogrammet kvalifiserer til.

Beskrivelse

I beskrivelsen av studiets innhold vektlegges behovet for produksjon av ”integrerende kunnskap på tvers om barns kompetanseutvikling” – på tvers av disipliner, kontekster, historiske epoker, kulturer og den menneskelige værens biologiske, sosiale og psykologiske aspekter (Jfr. Nøkkelvedlegg til HiLs presiserte NOKUT-søknad s.4).

Den særlige målsettingen for dette studiet beskrives i fem mål som kandidaten skal ha oppnådd: Å beherske generell vitenskapsteori og metode, ha kunnskap om generell teori om barn og unges kompetanseutvikling, gi kandidatene kunnskap om forskningsfronten på eget fagområde, gi kunnskapsgrunnlag for undervisning og veiledning innen feltet barn og unges kompetanseutvikling og eget spesialiseringsområde, samt forskningskompetanse på nevnte felt. (Jfr. Vedlegg 11 til HiLs presiserte NOKUT-søknad s. 3-4).

Opptaksgrunnlaget vil være 5-årig mastergrad eller tilsvarende utdanning som avdelingen har godkjent som grunnlag for opptak, normalt med karakteren B eller bedre.

Vurdering

Opptakskravene som spesifiseres i søknaden er i tråd med norsk praksis for opptak til doktorgradsstudier.

I intervjuene med nåværende ph.d.-studenter, opplevde komiteen at flere av kandidatene formulerte mål om å bli bedre praktikere/profesjonsutøvere ved å gjennomføre dette ph.d.-programmet. Dette trenger i og for seg ikke å være i konflikt med studiets målsetting, men det er mulig at dette illustrerer en utfordring for programmet når det gjelder å utdanne ph.d.-kandidater som også har en målsetning om å gå videre med forskning på feltet.

Målsettingen om å arbeide ”på tvers av disipliner” samtidig som studiet skal gi kandidaten kunnskap om forskningsfronten på eget fagområde, synes også som en utfordring ved programmet, særlig med tanke på at stipendiatene har varierende bakgrunn ved opptak.

Komiteen vurderer imidlertid at disse kritiske momentene vil ivaretas av de revideringene som kreves for godkjenning av pkt. 1.2, 1.3 og 1.7.

Konklusjon

Komiteen finner dette punktet tilfredsstillende ivaretatt.

1.7. Planen skal beskrive obligatoriske og valgfrie deler.

Beskrivelse

Opplæringsdelen inneholder emner på til sammen 30 (28) studiepoeng. 20 av disse studiepoengene er knyttet til obligatoriske kurs:

Obligatoriske kurs

I søknaden er det nå forelagt tre obligatoriske kurs til Ph.d.-studiet: Kurs i vitenskapsteori og etikk (10 stp), Teorikurs i barn og unges kompetanseutvikling (5 stp) og Metodologiske tilnærminger i forskning om barn og unges kompetanser og kompetanseutvikling (5 stp).

Valgfrie kurs

Det er utviklet to kurs: Barn og unge: Kompetanser og dysfunksjonell adferd (5/3 stp, avhengig av deltakelse med paper eller ikke) og The Role of the School in the Development of Social Competence in Children and Youth (5 stp).

Vurdering

Omfanget på studieplanens obligatoriske deler blir 30 studiepoeng, gitt at det ene valgfrie kurs fullføres med paper. Uten paper utgjør denne delen 28 studiepoeng. UH-rådet anbefaler et omfang på 30 studiepoeng.

Komiteen har i tillegg diskutert følgende forhold ved kursene som har betydning for hvordan de opplever deres nivå. Det følgende kan derfor også leses som en utdypning av det som ble kommentert angående nivå under punkt 1.3.

Obligatoriske kurs

Når det gjelder Kurs i vitenskapsteori og forskningsetikk, stiller komiteen spørsmål ved fokuset på kritisk realisme som eneste vitenskapsteoretiske tilnærming. I hvilken grad virker dette lukkende for andre tilnærminger til studiet? Komiteen etterspør også pensum på forskningsetikk. Forskningsetikk er for øvrig et tema som passer vel så godt inn i metodekurs som sammen med vitenskapsteori.

I Teorikurs i barn og unges kompetanseutvikling, står det i kursbeskrivelsen at stipendiaten etter avsluttet kurs skal ha kunnskap om bl.a. mediepedagogikk. Imidlertid finner ikke komiteen at dette tema finnes i pensumlisten. På et mer generelt plan etterlyser komiteen flere innsikter fra det idéhistoriske, filosofiske og barndomssosiologiske feltet.

Når det gjelder kurset Metodologiske tilnærminger, etterspør komiteen kunnskap om det å designe prosjekter ut ifra flerfaglig tenkning. Kurset tar videre bare opp kvalitative metoder. Komiteen mener at pensum her kan vurderes, og at man eventuelt burde utvikle et eget kurs på kvantitative metoder. Metodekurs kan videre være et egnet sted å sette inn forskningsetikk. Siden dette Ph.d.-studiet etter all sannsynlighet vil generere mange forskningsprosjekter som omhandler barn og unge, er det helt avgjørende at ph.d.-studentene får kunnskap om ikke bare forskningsetikk

generelt, men at forskningsetiske dilemmaer knyttet til barn og unge belyses spesielt, og at man får kjennskap til de norske systemene (NSD, men også de forskningsetiske komiteene; studiet vil rekruttere studenter fra ulike fagmiljø, som igjen muligens vil måtte forholde seg til ulike forskningsetiske komiteer/retningslinjer – for eksempel NESH vs REK). Et annet moment her, er at i beskrivelsen av studiet går det ikke fram om barn og unge både kan tenkes inn som ”medforskere” eller om de i større grad er ”objekter” for forskningen – ulike prosjektdesign vil medføre ulike forskningsetiske overveielser.

Valgfrie kurs

Det er utviklet to kurs: Barn og unge: Kompetanser og dysfunksjonell adferd (5/3 stp) og The Role of the School in the Development of Social Competence in Children and Youth (5 stp).

I kurset Barn og unge: Kompetanser og dysfunksjonell adferd merker komiteen seg en overvekt av egne lærekrefter på pensum: 7 av 11 pensumforfattere er fra HiL/BUK (det kan også nevnes at en av artiklene også overlapper/er lagt opp på kurset i Metodologi). Med tanke på at studiet skal kunne identifiseres i en internasjonal sammenheng, kunne dette med fordel vært forsøkt reflektert inn i utformingen av dette pensum.

I kurset The Role of the School and the Development of... mener komiteen å se at det er mest teori på lærer-student-relasjonen og mindre på student-student-relasjonen. Komiteen etterspør også pensum på barn-barn-relasjoner. I beskrivelsen av studiet poengteres at *jevvalder*relasjoner er viktige, men komiteen synes ikke å se at dette er tilfredsstillende reflektert inn i konkret pensum verken i dette eller andre kurs.

Generelt

På et mer generelt plan spør komiteen seg om nivået på kursene er lagt såpass lavt fordi man må forvente å tilfredsstillende et bredt tilfang av Ph.d.-studenter – programmet skal potensielt rekruttere fra mange ulike disipliner. Utfordringen må da være at det som er helt nytt for noen, vil være grunnleggende kjent for andre. Hvordan løse det i praksis for å sikre at kursene bidrar til ny kunnskap og fagkompetanse på Ph.d.-nivå? Komiteen er usikker på om kursene slik de foreligger, er på ph.d.-nivå. Spørsmålet er om man skal ta hensyn til at ”noe er nytt for noen” eller om man må heve nivået, og la det være ph.d.-studentens eget ansvar å lese seg opp. Man kunne for eksempel lage en oversikt over anbefalt litteratur til disse.

Spørsmålet om kursenes nivå, er først og fremst knyttet til deres mangel på refleksjonsskapende potensiale. Slik kursplaner og pensum nå er presentert, framstår de som lite analytiske og refleksjonsfremmende (jfr. tidligere kommentar). Sentrale, faglige diskusjoner synes ikke tydeliggjort i undervisningsopplegget. I tillegg til tidligere nevnte diskusjoner om normative aspekter knyttet til mål/rettethet, finner komiteen som nevnt få spor av vår tids sentrale temaer og dilemmaer knyttet til kulturelt komplekse samfunn og oppvekstmiljøer. Dette fraværet av samfunnsaktuelle og faglige diskusjoner (bl.a. knyttet til kjønn, etnisitet, religiøs tilhørighet, sosial klasse osv.) finner vi spesielt påfallende i et studieprogram der nettopp et kontekstualisert, framtidsrettet kompetanseutviklingsperspektiv presenteres som en basis.

Annen kursvirksomhet

På institusjonsbesøket fikk imidlertid komiteen inntrykk av at den skriftlige søknaden ikke er en utfyllende beskrivelse av alt som skjer, for eksempel ble det sagt at det foregår en del seminarvirksomhet. Under intervjuene kom det f. eks. fram at forskningsetikk ble diskutert i seminar. Dette er etter komiteens syn et for uforpliktende opplegg. Komiteen etterlyser at denne kursvirksomheten nedfelles i tekst og kommer inn i mer faste og forpliktende former.

I tråd med Vurdering/1.3 og Vurdering/1.7 må kursprogrammet gjennomgås på nytt, særlig med tanke på å ivareta kursenes analytiske nivå og refleksjonsfremmende potensial.

Konklusjon

Komiteen finner at kravene er ikke tilfredsstillende innfridd.

1.8. Av planen skal det framgå at stipendiatens arbeid/prosjekt er satt inn i en bredere faglig sammenheng.

Beskrivelse

Alle stipendiatenes prosjekter vil i følge søknaden forankres i kjerneområdet Barn og unges kompetanseutvikling. Av søknaden går det fram at enkelte av doktorgradsprosjektene foregår i samarbeid med eksterne samarbeidspartnere (eks Helse Sør-Øst, Tyrilistiftelsen)

Vurdering

Forankringen i kjerneområdet Barn og unges kompetanseutvikling er, etter komiteens oppfatning, å forstå som et løft ut av det monodisiplinære (disiplinen stipendiaten kommer fra) og inn i en bredere faglig sammenheng.

Konklusjon

Komiteen finner dette punktet tilfredsstillende ivaretatt.

Oppsummerende konklusjon vedrørende mangler avdekket ved vurdering av:

§ 2-3 (1) Det skal foreligge en plan for doktorgradsstudiet/stipendprogrammet.

Komiteen finner at ikke alle kravene i NOKUTs forskrift *Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkrediteringer av institusjoner i norsk høyere utdanning*, § 2-3 (1) er tilfredsstillt. Her følger en oppsummering av de punkter som må videreutvikles for å oppnå tilfredsstillende av kravene:

- 1.2 Komiteen finner navnet på studieprogrammet problematisk og ber om en utdypende begrunnelse dersom man velger å opprettholde det, alternativt at studieprogrammet gis et nytt navn som ivaretar sentrale aspekter ved studiets formål på en bedre måte. Se Vurdering/1.2 for utfyllende argumentasjon.
- 1.3 Komiteen vurderer at studieplanen, slik den nå foreligger i skriftlig form, ikke viser at studieprogrammet har tilstrekkelig faglig nivå, bredde og dybde og indre faglig sammenheng. Det som etterlyses, er en tydeligere analytisk profil både i beskrivelsen av programmet, i beskrivelsen av kursene og i pensumlitteratur. For utdypninger og spesifiseringer, se vurderingen under dette punktet.
- 1.5 Komiteen ber om at dokumentene "ryddes" slik at språkbruken blir konsistent og ikke etterlater tvil om hva som er studiets kjerneområde(r). Videre ser komiteen kontekst-begrepet som lite dekkende slik det brukes om de seks fokuserte "områdene" i planen. Her må man finne en bedre egnet betegnelse i tillegg til at det som ledd i arbeidet med 1.3 må ryddes i nivåer og utforming av de seks "områdene".
- 1.7 I tråd med Vurdering/1.3 og Vurdering/1.7 må kursprogrammet gjennomgå på nytt, særlig med tanke på å ivareta kursenes analytiske nivå og refleksjonsfremmende potensial.

2. § 2-3 (2) Institusjonen skal ha et stabilt fagmiljø knyttet til doktorgradsstudiet/stipendprogrammet.

- Størrelsen på fagmiljøet skal være tilpasset undervisningen, veiledningen og forskningen/det kunstneriske utviklingsarbeidet.
- Fagmiljøet skal drive aktiv forskningsvirksomhet/kunstnerisk utviklingsvirksomhet med god faglig bredde på høyt internasjonalt nivå.
- Institusjonen skal ha ansatte i hovedstilling med kompetanse innenfor det som regnes som kjerneområder for studiet/stipendprogrammet.
- Minst 50 % av de faglig ansatte knyttet til studiet/stipendprogrammet skal være professorer, de øvrige skal være førsteamanuenser.

2.1 Størrelsen på fagmiljøet skal være tilpasset undervisningen, veiledningen og forskningen/det kunstneriske utviklingsarbeidet.

Beskrivelse

BUK-senteret har 11 ansatte: 9 fast ansatte med HiL som hovedarbeidsgiver og 2 med 20 % bistilling (professor II).

Av de 9 med hovedstilling ved HiL har fem professorkompetanse, fire førsteamanuensiskompetanse. Ytterligere et professorat er under utlysning.

Vurdering

Ut ifra foreslått opptak av antall ph.d.-studenter vurderer komiteen at fagmiljøet vil ha tilfredsstillende veiledningskapasitet. Komiteen vurderer også fagmiljøets størrelse som tilfredsstillende med tanke på gjennomføring av annen undervisning og forskning.

2.2. Fagmiljøet skal drive aktiv forskningsvirksomhet/kunstnerisk utviklingsvirksomhet med god faglig bredde på høyt internasjonalt nivå.

Beskrivelse

Søknaden presenterer forskningsprosjekter som ligger innenfor BUK-området: Det avsluttede "Kryssild-prosjektet" og det pågående "Paraply-prosjektet" hvor BUKs faglige personale i høy grad er involvert.

Vurdering

Fagmiljøet driver aktiv forskning, publiserer og har nettverk både nasjonalt og på internasjonalt nivå. Komiteens inntrykk er at det foregår faglig solid og relevant

forskningsvirksomhet, og ikke minst at det er mange planer for nye prosjekter og framtidig forskning.

2.3. Institusjonen skal ha ansatte i hovedstilling med kompetanse innenfor det som regnes som kjerneområder for studiet/stipendprogrammet.

Beskrivelse

Søknaden dokumenterer at institusjonen har fast ansatte på professor- og førsteamanuensisnivå innenfor studiets kjerneområde. Som nevnt ovenfor, er det også utlyst et professorat innenfor feltet mediepedagogikk.

Vurdering

Komiteen finner at kriteriene for fast ansatte i hovedstilling, samt prosentandel med professorkompetanse knyttet til studiet, er tilfredsstillende.

2.4. Minst 50 % av de faglig ansatte knyttet til studiet/stipendprogrammet skal være professorer, de øvrige skal være førsteamanuenser.

Beskrivelse

Av de 9 faglig, fast ansatte knyttet til studiet har 5 professorkompetanse og 4 førsteamanuensiskompetanse. De to ansatte i bistillinger har også professorkompetanse. Ytterligere et professorat er nylig utlyst.

Vurdering

Andel professorer innfrir kravet om en prosentandel på 50 %.

Oppsummert konklusjon § 2-3 (2)

Høgskolen i Lillehammer har et fagmiljø knyttet til studiet som er tilpasset det nivå som kreves for å igangsette og gjennomføre doktorgradsstudier.

Komiteen finner at kravene i § 2-3 (2) er tilfredsstillt.

3. § 2-3 (3) Den faglige virksomheten ved institusjonen skal støtte opp om doktorgradsstudiet/stipendprogrammet.

Beskrivelse

AHS har bachelorutdanninger i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie, samt masterstudium i Helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge. Etterutdanning innenfor barnevern og psykososialt arbeid med barn og unge finnes også. Ved HiS finnes bachelorstudier i pedagogikk/spesialpedagogikk, psykologi og sosiologi, samt masterutdanning i pedagogikk. Det fremgår ikke klart av søknadsteksten hvordan doktorgradsstudiet er knyttet opp mot virksomheten på bachelor- og masterstudiene ved avdelingene.

Vurdering

I intervjuene på institusjonsbesøket ble forankringen av BUK og BUKs doktorgradsprogram i den øvrige faglige virksomheten diskutert. I intervjuene ble det presisert at mange av BUKs ansatte var involvert i undervisningen, særlig på masternivå. Komiteen opplever allikevel BUK som noe adskilt fra øvrig faglig virksomhet ved avdelingene, noe som kan svekke tilknytningen mellom ph.d.-programmet og høgskolens faglige virksomhet for øvrig.

Konklusjon § 2-3 (3)

Komiteen finner kravet ivaretatt på en tilfredsstillende måte.

4. § 2-3 (4) Institusjonen skal delta aktivt i nasjonalt og internasjonalt samarbeid og i nettverk som er relevante for doktorgrad/stipendprogrammet.

Beskrivelse

I søknaden redegjøres for nåværende samarbeid med Karlstads Universitet mht. doktorgradsutdanning. Ellers finnes regionale samarbeidspartnere i Østlandsforskning, Helse Sør-Øst, Tyrili-stiftelsen, Ullevål Universitetssykehus og Oppland fylkeskommune. Samt det nasjonale samarbeidsnettverket opprettet i forbindelse med knutepunktfunksjonen "Barns og unges oppvekst og sosialisering" som HiL ble tildelt i 1999.

Det arbeides med å inngå formelle avtaler om internasjonalt samarbeid med Aarhus Universitet, University College of London, University of Oxford og University of London. I tillegg kommer fagpersonalets ulike personlige nettverk, alle internasjonale.

Vurdering

De faglige ansatte ved studiet deltar aktivt i nasjonale og internasjonale samarbeid som er relevante for studiet Barn og unges kompetanseutvikling. Det finnes også formaliserte internasjonale samarbeidsavtaler, og flere er under utvikling.

Konklusjon § 2-3 (4)

Komiteen finner at kravet er tilfredsstillt.

5. § 2-3 (5) Infrastrukturen skal være tilpasset organisering av studiets/programmets karakter og relateres til doktorgradsstudiets/stipendprogrammets mål.

- Stipendiatene skal være sikret nødvendige og egnede arbeidsforhold bl.a.
- kontorplass/produksjonslokaler, utstyr, drifts- og produksjonsmidler.
- Bibliotektiljenestene skal være lett tilgjengelig og i samsvar med studiets/stipendprogrammets faglige innhold og nivå.
- Stipendiatene skal være sikret tilgang til IKT- tjenester av tilstrekkelig omfang og kvalitet.
- Tekniske og administrative støttetjenester skal være tilfredsstillende.

5.1. Stipendiatene skal være sikret nødvendige og egnede arbeidsforhold bl.a. kontorplass/produksjonslokaler, utstyr, drifts- og produksjonsmidler.

Beskrivelse

Stipendiatene tilknyttet BUK har faste kontorarbeidsplasser ved HiL. Noen er pendlere, men har tilgang på arbeidsplass mens de oppholder seg ved HiL.

Vurdering

Stipendiatene synes selv fornøyde med sine arbeidsforhold, og omvisningen under institusjonsbesøket ga også komiteen inntrykk av gode kontorfasiliteter for stipendiatene.

5.2. Bibliotektiljenestene skal være lett tilgjengelig og i samsvar med studiets/stipendprogrammets faglige innhold og nivå.

Beskrivelse

HiLs bibliotek har en samling på ca 55000 bøker og 500 trykte tidsskrift, ca 4000 elektroniske tidsskrift og en bokbase med ca 25000 elektroniske bøker. I tillegg kommer aviser, offentlige publikasjoner, statistikk og oppslagsverk innen HiLs fagområder. Biblioteket har også en filmsamling.

Biblioteket har tilgang på elektroniske ressurser, fjernlån fra andre bibliotek, samt et fagpersonale som gir veiledning i å søke etter litteratur.

Vurdering

Bibliotekstjenestene og personalet synes å være tilfredsstillende. Omvisningen under institusjonsbesøket, samtaler med de ansatte og stipendiatene ga også komiteen inntrykk av at tjenestene er velfungerende.

5.3. Stipendiatene skal være sikret tilgang til IKT- tjenester av tilstrekkelig omfang og kvalitet.

Beskrivelse

Stipendiatene har egen kontor-pc med tilgang på HiLs infrastruktur.

Vurdering

Komiteen oppfatter at stipendiatenes tilgang på IKT-tjenester er tilfredsstillende.

5.4. Tekniske og administrative støttetjenester skal være tilfredsstillende.

Beskrivelse

De tekniske og administrative støttetjenestene ved HiL ivaretas av studieadministrasjonen, servicesenter og IT-tjeneste.

Vurdering

Komiteen vurderer de tekniske og administrative støttetjenestene som tilfredsstillende.

Oppsummerende konklusjon § 2-3 (5)

Høgskolen i Lillehammer har en god infrastruktur og et støtteapparat som er meget godt tilpasset doktorgradsstudier. Komiteen finner at kravene i § 2-3 (5) er tilfredsstillende på utmerket vis.

6. § 2-3 (6) Institusjonen skal redegjøres for hvordan doktorgradsstudiet/stipendprogrammet kvalitetssikres i institusjonens system for kvalitetssikring.

Beskrivelse

HiL fikk evaluert og godkjent sitt system for kvalitetssikring av utdanningen våren 2009, og *Grunnlagsdokument for HiLs kvalitetssystem, vedtatt av Høgskolestyret 09.06.09* var vedlagt søknaden. Videre har HiLs utarbeidet *Ph.d.-utdanning i Barns og unges kompetanseutvikling - Informasjon og reglement for studenter og ansatte, vedtatt i mai 2009*. Utfyllende bestemmelser fremkommer i *Etiske retningslinjer for veiledning ved Høgskolen i Lillehammer* med tilhørende tre deler; A – Generell del, B – Avtale om faglig veiledning i doktorgradsutdanningen, og C – Avtale mellom ekstern institusjon og Høgskolen i Lillehammer om gjennomføring av doktorgradsutdanning.

Det overordnede ansvaret for kvaliteten i doktorgradsstudiet ligger i ph.d.-utvalget, som består av en person oppnevnt av rektor (p.t. viserektor for forskning), studiedirektøren, lederne av de forskjellige ph.d.-programmene samt en studentrepresentant.

På programnivå ligger ansvaret for kvaliteten i et rådgivende utvalg (jfr. Vedlegg 11 til HiLs presiserte NOKUT-søknad s. 12-13), der ph.d.-studentene skal være representert.

Utover det er det nedsatt et læringsmiljøutvalg som har ansvaret for kvaliteten av det fysiske og psykososiale læringsmiljøet på høgskolen.

For den enkelte stipendiats vedkommende blir kvaliteten av utdannelsen sikret gjennom et avrapporteringssystem, der det løpende skal redegjøres for progresjonen i forløpet.

Høgskolen i Lillehammers opplegg følger i store trekk i etablerte spor i den norske doktorgradsutdanningen, dog slik at det legges opp til at man i opplæringsdelen kan oppnå kun 28 studiepoeng (se punkt 1.7.), noe som er blant de lavere kravene blant norske institusjoner.

Vurdering

Komiteen mener at HiLs system for kvalitetssikring av studiene, sammen med forskrift og gjeldende praksis, utgjør et tilfredsstillende system for kvalitetssikring av det omsøkte doktorgradsstudiet.

Imidlertid vurderes det som en svakhet at programmet, slik det fremkommer i søknaden, fremstår mer som et frittstående forskningssenter enn som en integrert del av høgskolens øvrige virksomhet. I intervjuene ble dette inntrykket noe dempet, men komiteen vil påpeke at et viktig grunnlag for akkrediteringen er nettopp at

doktorgradsprogrammet har tydelig og god tilknytning til den øvrige utdanningen, forskningen og nettverksarbeidet som foregår ved HiL. Dette bør HiL være oppmerksomme på i sitt videre arbeid.

Konklusjon § 2-3 (6)

Komiteen finner at kriteriet er tilfredsstillende oppfylt.

D) KONKLUSJON

Tilfredsstiller Høgskolen i Lillehammer akkrediteringskravene for doktorgrad i Barn og unges kompetanseutvikling?

Komiteen finner at Høgskolen i Lillehammer ikke tilfredsstiller akkrediteringskravene for doktorgrad i Barn og unges kompetanseutvikling på nåværende tidspunkt.

Imidlertid ser vi at HiL er inne i en konstruktiv prosess. Man har allerede grepet fatt i flere av komiteens innvendinger, og vårt inntrykk er at man ved HiL arbeider aktivt for å videreutvikle beskrivelsen av det omsøkte ph.d.-programmet i Barn og unges kompetanseutvikling. Både under intervjuene ved institusjonsbesøket og i kommentarbrevet av 20.10.09 formidles det tydelig at arbeidet med å oppfylle kravene til akkreditering er høyt prioritert.

Komiteen vil derfor gi HiL en frist til 08.02.10 til å videreføre denne prosessen og til å dokumentere den skriftlig i form av en oppjustert og helhetlig skriftlig søknad. I denne må samtlige søknadsdokumenter gjennomarbeides på nytt slik at de er i overensstemmelse med hverandre, og at de både hver for seg og samlet imøtekommer komiteens innvendinger. Komiteen vil legge opp til en rask behandling av denne nye framstillingen, men presiserer at den vil bli vurdert på fritt grunnlag og at utfallet derfor er åpent.

Komiteens påpekning av områder for videre utvikling

Forbedringspunkter som angår § 2-3 (1) (for detaljer, se rapportens vurderinger av dette punkt):

- Komiteen finner navnet på studieprogrammet problematisk og ber om en utdypende begrunnelse dersom man velger å opprettholde det, alternativt at studieprogrammet gis et nytt navn som ivaretar sentrale aspekter ved studiets formål på en bedre måte.
- Komiteen mener at planen slik den nå foreligger i skriftlig form ikke viser at studieprogrammet har tilstrekkelig faglig nivå, bredde og dybde og indre faglig sammenheng. Det etterlyses en tydeligere analytisk profil både i beskrivelsen av programmet, i beskrivelsen av kursene og i pensumlitteratur.
- Presentasjon og beskrivelse av studiet må få en konsistent språkbruk som ikke etterlater tvil om hva som er studiets kjerneområde(r).
- Komiteen ser i den sammenheng kontekst-begrepet som lite dekkende slik det brukes om de seks fokuserte "områdene" i planen. Her foreslås det å finne en bedre egnet betegnelse i tillegg til at det må ryddes i nivåer og utforming av de seks "områdene".
- Kursprogrammet gjennomgås på nytt, særlig med tanke på å ivareta kursenes analytiske nivå og refleksjonsfremmende potensial.

C) VEDLEGG

Sakkyndig komité

Professor, dr. psychol. Liv Mette Gulbrandsen, Høgskolen i Oslo

Liv Mette Gulbrandsen, professor, dr. psychol, er ansatt ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for samfunnsfag. Hun er knyttet til masterstudiet i sosialt arbeid der hun underviser i barneforskning, utviklingspsykologi og interseksjonalitet. Gulbrandsen har gjennom mange år drevet forskning med og om barn/unge jenter og gutter, deres sosiale deltakelser og utviklingsforløp. For tiden er hun prosjektleder for et flerfaglig, NFR-finansiert forskningsprosjekt, *Profesjonsutøvelse og barns deltakelse*, som involverer forskere fra flere avdelinger ved HiO. I tillegg omfatter prosjektet flere stipendiatstillinger. Gulbrandsen har også veiledet andre dr.grads-stipendiater og undervist på dr.grads-kurs. Hun har sittet i en rekke komiteer for bedømmelse av søkere til akademiske stillinger, prosjektsøknader til NFR, Ph.d.-avhandlinger med mer.

Professor, Ph.d. Birgitte Holm Sørensen, DPU, Aarhus Universitet

Birgitte Holm Sørensen, professor, Ph.D., er forskningsprogramleder for forskningsprogrammet *Medier og IT i Læringsperspektiv*, DPU, Aarhus Universitet. Hennes forskningsfelter er barn, unge og medier, IT, didaktisk design og læring, serious games. Gjennom fem år har hun vært leder av et Forskningsrådsstøttet prosjekt om barns oppvekst med digitale medier – et samarbeidsprosjekt mellom flere universiteter. Hun har vært leder av flere forskningsprosjekter støttet av det danske Kulturministeriet, Undervisningsministeriet og Nordisk ministerråd. Videre har hun deltatt i EU- prosjekter og er leder av prosjektet *Serious Games on the Global Market Place*, som støttes av Strategisk Forskningsråd og som er et samarbeidsprosjekt mellom universiteter og firmaer. Hun har veiledet mange Ph.d.-studenter, og har vært sentral i oppstart av masterutdanning i IKT og Læring som er en tverruniversitær virtuell basert masterutdanning. Hun har i 2008-2009 vært gjesteprofessor i didaktisk design ved Stockholms universitet og sitter i Vetenskapsrådet i Sverige. Hun deltar i flere råd og nemnd og er leder for Medierådet for barn og unge i Danmark.

Professor, dr. polit. Gunn Engelsrud, Norges Idrettshøgskole

Gunn Engelsrud, professor, dr. polit, er leder for Seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole og er professor II ved Seksjon for helsefag ved Det medisinske fakultet ved Universitetet i Oslo. Gunn Engelsrud har utdanning både som fysioterapeut, kroppsøvingslærer og har hovedfag i spesialpedagogikk. Hun har sin doktorgrad fra Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo. Hennes avhandling omhandler hvordan profesjonelle (fysioterapeuter) og barn (med bevegelsesproblemstikk) samhandlet i en kommunal helsetjenestekontekst. Hun har en særlig kompetanse innen kvalitativ forskning og fenomenologi og har særlig arbeidet med å bruke slike perspektiver i forskning så vel som praksislæring, der barn og ungdom er involvert. Hun startet opp Humanistisk helsefaglig forskning ved Seksjon for helsefag og ledet dette i flere år og veileder mange Ph.d.-studenter. Hun har sittet i en rekke komiteer for bedømmelse av doktorgrader og bedømmelseskomiteer for søkere til akademiske stillinger med mer.

Komiteens sekretær: Forsker II Sidsel Natland, Høgskolen i Oslo

Program for institusjonsbesøk

Institusjon/stuedsted: Høgskolen i Lillehammer, Avdeling for
Ph.d-studium i "Barn og unges kompetanseutvikling"

Institusjonsbesøk: 3-4 september 2009

DAG 1:		
Tid	Kl:	Tema
15 min	08.45	Formøte for komiteen
45 min	09.00	Møte med ledelsen (direktør, rektor, event studiesjef, dekan, FOU-ansvarlig, studenttillitsvalgt)
		<i>Pause</i>
45 min	10.00	Møte med mastergradsstudenter
		<i>Pause</i>
45 min	11.00	Møte med ph.d-studenter/stipendiater
<i>Ca. 45 min</i>	<i>12.00</i>	<i>Lunsj</i> ○ <i>Komiteen alene</i>
45 min	13.00-14.45	Møte med faglig ledelse på avdeling/ institutt/ fakultetsnivå
		<i>Pause</i>
70 min	14.15 – 15.25	Møte med medlemmer av den tverrfaglige kjernegruppen i BUK-senteret (første halvdel av gruppen)
		<i>Pause (15.25 – 15.50)</i>
70 min	15.50-17.00	Møte med medlemmer av den tverrfaglige kjernegruppen i BUK-senteret (andre halvdel av gruppen)
	17.00	Komiteen oppsummerer dagen
DAG 2:		
30 min	09.00	Møte med administrativt personale
		<i>Pause</i>
Ca 60 min	09.45	Besiktigelse av infrastruktur
		<i>Pause</i>
60 min	11.00	Møte med HiLs ledelse (direktør, rektor, event studiesjef, dekan, FOU-ansvarlig, studenttillitsvalgt) samt ledelsen for Ph.D-programmet
	12.00	<i>Lunsj</i> ○ <i>Komiteen alene</i>
	13 – 15	Oppsummering for komiteen etter begge dager

Skriftlig dokumentasjon fremlagt av søkerinstitusjonen

Høgskolen i Lillehammer (HiL) sendte i brev av 20.06.2008 søknad om akkreditering av Ph.D.-studium i Barn og unges kompetanseutvikling. Søknaden ble på oppfordring fra NOKUT og sakkyndig komité revidert og supplert i brev av 15.05.2009. I tillegg kom ytterligere presiseringer sendt i e-post av 21.08.2009.

Søknad av 20.06.2008 – Søknad om akkreditering – doktorgradsprogram i Barn og unges kompetanseutvikling ved Høgskolen i Lillehammer, med følgende vedlegg:

- Vedlegg 1: Forskrift for graden Philosophiae doctor (Ph.D.) ved Høgskolen i Lillehammer
- Vedlegg 2: Forskningsprogram for barn og unges kompetanseutvikling
- Vedlegg 3: BUK-stabens og stipendiatenes forskningsprosjekter
- Vedlegg 4: Kurs- og studieplaner for doktorgradprogrammets obligatoriske Ph.D.-kurser
- Vedlegg 5: Fagmiljøets kompetanse og faglige profiler
- Vedlegg 6: CV-er for BUK-stabens medlemmer
- Vedlegg 7: Samarbeidsavtale mellom Høgskolen i Lillehammer og Karlstads Universitet
- Vedlegg 8: Grunnlagsdokument for HiLs kvalitetssystem
- Vedlegg 9: Fagmiljøets regionale, nasjonale og internasjonale samarbeidsnettverk

Brev av 15.05.2009 - Ang. Søknaden om akkreditering PhD-studium i Barn og unges kompetanseutvikling ved Høgskolen i Lillehammer – presiseringer, med følgende vedlegg:

- Nøkkelvelegg med presiseringer
- Forskningsprogram for BUK 15.05.09
- Kursplaner for obligatoriske og valgfrie ph.d-kurs
- BUK-senteret
- Informasjon og reglement for ph.d-utdanningen
- Avtale med Aarhus Universitet
- Paraplyprosjektet – kappen versjon 4
- Samarbeidsavtale med Berkeley og UiO
- Fagmiljøets stillinger og bidrag til miljøet

Mail av 21.08.2009 – Litt ny informasjon, noen presiseringer samt to vedlegg:

- Utlysningstekst – professorat
- ”Child Competence, Scopes and Aims” – informasjons om nytt tidsskrift (journal)

3-4. september 2009: Suppleringer ved institusjonsbesøket:

Samarbeidsavtaler med øvrige nettverksinstitusjoner
Avtaler vedrørende inngåelse av ph.d-studium/veiledning ved Høgskolen i Lillehammer, del A, B og C.

FORSKRIFT OM STANDARDER OG KRITERIER FOR AKKREDITERING AV STUDIER OG KRITERIER FOR AKKREDITERING AV INSTITUSJONER I NORSK HØYERE UTDANNING - Utdrag

Fastsatt av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) 25.01.2006 med hjemmel i Kunnskapsdepartementets forskrift av 08.09.2005 nr. 1040 om akkreditering, evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler.

Kapittel 2 Standarder og kriterier for akkreditering av studier

§ 2-3 Standarder og kriterier for akkreditering av doktorgradsstudier og institusjonsbasert stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid.

§ 2-3 (1) Det skal foreligge en plan for doktorgradsstudiet/stipendprogrammet.

1. Det skal foreligge et reglement for studiet/stipendprogrammet.
2. Studiet/stipendprogrammet skal ha et dekkende navn.
3. Planen skal vise at studiet/stipendprogrammet har tilstrekkelig faglig/kunstnerisk nivå, bredde og dybde og indre faglig sammenheng.
4. Av planen skal det framgå hvordan studiet/stipendprogrammet knyttes opp mot fagområder/kunstfaglige områder med tilstrekkelig bredde og klar avgrensning til andre fagområder/kunstfaglige områder.
5. Planen skal vise studiets/stipendprogrammets forankring i kjerneområde(r) som kan identifiseres i internasjonal sammenheng.
6. Planen skal beskrive studiets/stipendprogrammets faglige/kunstneriske mål, opptaksgrunnlag og hva studiet/stipendprogrammet kvalifiserer til.
7. Planen skal beskrive obligatoriske og valgfrie deler.
8. Av planen skal det framgå at stipendiatens arbeid/prosjekt er satt inn i en bredere faglig sammenheng.

§ 2-3 (2) Institusjonen skal ha et stabilt fagmiljø knyttet til doktorgradsstudiet/stipendprogrammet.

1. Størrelsen på fagmiljøet skal være tilpasset undervisningen, veiledningen og forskningen/det kunstneriske utviklingsarbeidet.
2. Fagmiljøet skal drive aktiv forskningsvirksomhet/kunstnerisk utviklingsvirksomhet med god faglig bredde på høyt internasjonalt nivå.
3. Institusjonen skal ha ansatte i hovedstilling med kompetanse innenfor det som regnes som kjerneområder for studiet/stipendprogrammet.
4. Minst 50 % av de faglig ansatte knyttet til studiet/stipendprogrammet skal være professorer, de øvrige skal være førsteamanuenser.

§ 2-3 (3) Den faglige virksomheten ved institusjonen skal støtte opp om doktorgradsstudiet/stipendprogrammet.

§ 2-3 (4) Institusjonen skal delta aktivt i nasjonalt og internasjonalt samarbeid og i nettverk som er relevante for doktorgradsstudiet/stipendprogrammet.

§ 2-3 (5) Infrastrukturen skal være tilpasset organisering av studiets/programmets karakter og relateres til doktorgradsstudiets/stipendprogrammets mål.

1. Stipendiatene skal være sikret nødvendige og egnede arbeidsforhold bl.a. kontorplass/produksjonslokaler, utstyr, drifts- og produksjonsmidler.
2. Bibliotektiljenestene skal være lett tilgjengelig og i samsvar med studiets/stipendprogrammets faglige innhold og nivå.
3. Stipendiatene skal være sikret tilgang til IKT- tjenester av tilstrekkelig omfang og kvalitet.
4. Tekniske og administrative støttetjenester skal være tilfredsstillende.

§ 2-3 (6) Institusjonen skal redegjøre for hvordan doktorgradsstudiet/stipendprogrammet kvalitetssikres i institusjonens system for kvalitetssikring.

NOKUT
Kronprinsens gate 9
P.o. Box 1708 Vika
0121 OSLO

Lillehammer, 8. februar 2010

Oversendelse av revidert søknad om akkreditering av doktorgradsstudium i *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling*.

Vi viser til NOKUTs rapport den 9.11.2009 og oversender herved HiLs reviderte søknad om akkreditering av doktorgradsstudium i *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling*. Ledelsen og fagmiljøet opplever NOKUTs rapport den 9.11.2009 som svært grundig og analyserende, samtidig som den evner å kombinere å være kritisk og konstruktiv. Rapporten har utløst et bredt engasjement i fagmiljøet og inspirert til et spennende, intenst og målrettet arbeid. Arbeidet har vært krevende, men konstruktivt. Tilbakemeldingen fra komiteen har etter vår mening gitt grunnlag for klare forbedringer, både når det gjelder studiets reelle faglige grunnlag og kvalitet og selve søknaden.

Vi er på denne bakgrunn svært taknemlige for at NOKUT gjennom sin søknadsbehandling har lagt opp til en konstruktiv dialog med høgskolen og søkermiljøet. Vi har erfart at den rolle NOKUT har inntatt i denne prosessen er svært gunstig i forhold til å utvikle kvalitet, og vi vil melde tilbake at vi med tilfredsstillelse registrerer at NOKUT gjennom en slik arbeidsprosess og dialog nettopp har tatt også den utviklerrollen som ble etterlyst i evalueringen av NOKUT.

Arbeidet med søknaden har fokusert både på en *videreutvikling av selve studiet*, og en revidering av *den skriftlige søknaden* på substansielle områder med utgangspunkt i komiteens påpekning av fem hovedområder for videre utvikling.

I vedlagte søknad er samtlige søknadsdokumenter gjennomarbeidet på nytt. Dokumentene er i denne forbindelse harmonisert med hverandre faglig og språklig slik at de til sammen danner en helhet i en konsistent utformet søknad. Vi mener at vi nå har imøtekommet komiteens innvendinger. I det følgende kommenteres kort revideringen av søknaden på de fem områdene som komiteen i sin sammenfatning pekte ut som forbedringspunkter.

Ad forbedringspunkt 1: ”Komiteen finner navnet på studieprogrammet problematisk og ber om en utdypende begrunnelse dersom man velger å opprettholde det, alternativt at studieprogrammet gis et nytt navn som ivaretar sentrale aspekter ved studiets formål på en bedre måte.”

Arbeidet med å finne et *dekkende navn* har foregått som en integrert del av arbeidet med å forbedre studiets bredde og dybde og indre faglige sammenheng (se forbedringspunkt nr 2 nedenfor). Samtidig er *studiets formål* nå klart formulert. Dette arbeidet har blant annet resultert i det nye navnet *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* som nå etter vår mening på en klar og tydelig måte er dekkende både for studiets formål, kjerneområde og generelle faglige profil. Studiets faglige

kjerneområde er fortsatt ”barns og unges kompetanseutvikling”. Tilføyelsen av ”deltakelse” i navnet gjør studiet mer åpent, samtidig som det signaliserer studiets generelle tilnærming til kjerneområdet barns og unges kompetanseutvikling ved å understreke at utvikling av kompetanser finner sted gjennom *deltakelse* i forskjellige praksiser. (Slik studiet nå er omarbeidet og faglig beskrevet, er det imidlertid ikke til hinder for at det fortsatt kan ha det noe kortere navnet ”Barn og unges kompetanseutvikling” uten at det behøver foretas øvrige forandringer i den nye beskrivelsen av studieprogrammet. Hvis komiteen skulle mene at navnets lengde er et viktig moment eller har andre innspill vedrørende navnet som lar seg forene med studiets kjerneområde og formål slik dette nå er beskrevet er vi åpne for dette.)

Ad forbedringspunkt 2: *”Komiteen mener at planen slik den nå foreligger i skriftlig form ikke viser at studieprogrammet har tilstrekkelig faglig nivå, bredde og dybde og indre faglig sammenheng. Det etterlyses en tydeligere analytisk profil både i beskrivelsen av programmet, i beskrivelsen av kursene og i pensumlitteratur”.*

På dette området er det lagt ned et betydelig arbeid for å heve kvaliteten i studiet til et høyere faglige nivå, samt i denne forbindelse sikre bredde og dybde og indre faglige sammenheng. I denne sammenhengen har studieplanen samtidig fått en meget sterk analytisk profil i en problematiserende, analyserende og reflekterende beskrivelse av fagområdet generelt og kjerneområdet spesielt. Denne analytiske profilen følges opp og kommer til uttrykk i en *vesentlig heving av det faglige nivået* når det gjelder programmets kurser og pensumlitteratur.

Ad forbedringspunkt 3 og 4:

”- Presentasjon og beskrivelse av studiet må få en konsistent språkbruk som ikke etterlater tvil om hva som er studiets kjerneområde(r).

- Komiteen ser i den sammenheng kontekst-begrepet som lite dekkende slik det brukes om de seks fokuserte ”områdene” i planen. Her foreslås det å finne en bedre egnet betegnelse i tillegg til at det må ryddes i nivåer og utforming av de seks ”områdene”.

Den reviderte søknaden har nå en konsistent språkbruk som på en bedre måte presenterer og avgrensar hva som er studiets faglige kjerneområde: Barns og unges kompetanseutvikling. I denne forbindelse har også de områder som er fokus i den *faglige tilnærmingen* til studier av dette kjerneområdet, tidligere benevnt ”kontekster”, fått en annen og mer adekvat betegnelse. De områdene for barns og unges kompetanseutvikling som fokuseres i studiet beskrives nå som *viktige områder for de praksiser som barn og unge deltar i når det utvikler sine kompetanser*. Betegnelsen for de fokuserte områdene for slike praksiser er derfor ”fokuserende praksisområder”. Dette er en betegnelse som på en konsistent måte knytter an til studiets generelle faglige profil, der den generelle tilnærmingen i studier av barns og unges kompetanseutvikling nettopp tar hensyn til den betydning som barns og unges *deltakelse i og på tvers av forskjellige praksiser* har for deres kompetanseutvikling. Tilføyelsen av ”deltakelse” i det nye navnet på studiet reflekterer også denne forbindelsen mellom barns og unges kompetanseutvikling og deres *deltakelser i praksiser* på forskjellige praksisområder (i skolens praksiser, i familiens praksiser etc) i forbindelse med deres utvikling av kompetanser. I beskrivelsen av de praksisområder som studiet fokuserer, ryddes det også opp i problemstillinger knyttet til ”nivåer” og ”utforming” av disse områdene, slik komiteen ønsket.

Ad forbedringsområde 5: *”Kursprogrammet gjennomgås på nytt, særlig med tanke på å ivareta kursenes analytiske nivå og refleksjonsfremmende potensial.”*

Kursprogrammet har vært gjenstand for en omfattende revidering som en integrert del av arbeidet med forbedringer nevnt under forbedringspunkt nr 2 ovenfor og andre forbedringstiltak. Det

analytiske nivået og refleksjonsfremmende potensialet som ligger i måten kursene blir gjennomført på, og som tidligere kun var implisitt beskrevet, er nå gjort eksplisitt og forsterket. Samtidig er det lagt ned betydelende arbeid på å revidere studienes profil og pensumlitteraturen for også på denne måten å sikre et høyt analytisk nivå og øke kravene til kritisk vitenskapelig refleksjon i forbindelse med gjennomføring av kursene.

Andre forbedringer: I tillegg til disse forbedringspunktene har vi også fulgt opp de muntlige merknadene som komiteen ga ved institusjonsbesøket når det gjelder organisering og kobling mot høgskolens avdelingsstruktur. Den nåværende organiseringen har fungert godt i en lang utviklingsfase. Med utgangspunkt i disse erfaringene arbeides det nå med å få på plass en mer permanent organisering for en mer formell driftsfase og som kan tre i kraft direkte etter den formelle akkrediteringen fra NOKUT. I denne forbindelse vil det bli lagt vekt på en enda tydeligere og mer formell integrering av PhD-utdanningen i HiLs grunnleggende organisasjonsstruktur med en konsolidering av de formelle relasjonene mellom PhD-utdanningen, avdelingene og masterstudiene. Denne finpussing i organiseringen av PhD-utdanningen vil bli behandlet av HiLs styre i vårsemesteret 2010. Vi vil i denne sammenhengen gjøre komiteen oppmerksom på den nye og meget omfattende veileder for alle doktorsgradsprogram ved HiL (se vedlegg 9) som nå er utarbeidet.

Søknaden er et omfattende dokument med mange vedlegg, og vi vil selvsagt stå til tjeneste for å oppklare eventuelle uklarheter. PhD-området skal i løpet av våren gjennomføre to PhD-kurs og er tildelt to nye stipendiater.

Mvh

Bente Ohnstad
Rektor

Jostein Skurdal
Høgskoledirektør

Følgende dokumenter vedlegges dette oversendelsesbrev:

Søknadens hoveddokument: Søknad om akkreditering av doktorgradsstudium i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling. - En interdisiplinær PhD-utdanning ved Høgskolen i Lillehammer.

Vedlegg:

- 1: Forskrift for graden Philosophiae doctor (PhD) ved Høgskolen i Lillehammer
- 2: Forskningsprogram for barns og unges kompetanseutvikling
- 3: BUK-stabens og stipendiatenes forskningsprosjekter
- 4: Kurs- og studieplaner for doktorgradsprogrammets obligatoriske og valgfrie PhD-kurser
- 5: Fagmiljøets kjernegruppe: kompetanse, faglige profiler og bidrag til studiet
- 6: CV-er for fagmiljøets kjernegruppe
- 7: Samarbeidsavtale mellom Høgskolen i Lillehammer og Karlstad Universitet
- 8: Grunnlagsdokument for HiLs kvalitetssystem
- 9: Veileder for doktorgradsstudier ved HiL
10. BUK-senterets hovedoppgaver, faglige profil og organisasjon
11. Oversikt over aktuell BUK-forskning
12. Samarbeidsavtale med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Danmark
13. Prosjektplan for paraplyprosjektet Barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling
14. Samarbeidsavtale med Berkeley University, USA
15. Samarbeidsavtale med Birzeit University, Palestine



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

**Søknad om akkreditering
av doktorgradsstudium i**

Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling

En interdisiplinær PhD-utdanning ved Høgskolen i Lillehammer

Innhold

1. Innledning	5
1.1. Bakgrunn	5
1.2. Om PhD-utdanningens navn, formål, kjerneområde og generelle profil	7
1.2.1. PhD-utdanningens navn og faglige kjerneområde	7
1.2.2. PhD-utdanningens navn og formål	8
1.2.3. PhD-utdanningens navn og generelle profil	8
1.3. Utviklingen av PhD-programmet	12
1.3.1. Organisering i et forsknings- og forskerutdanningscenter	12
1.3.2. Avtaler med andre universiteter om samarbeid om PhD-utdanning i påvente av akkreditering	13
1.3.3. Forskningsprogram og FoU-grupper	13
1.4. Om forskningen innenfor PhD-området	15
2. PhD-programmets faglige innhold	16
2.1. Reglement for PhD-programmet	16
2.2. PhD-programmets faglige kjerneområde og tilnærming	17
2.2.1. Interdisiplinære tilnærminger til utvikling og kompetanse	17
2.2.2. Utforming av og tilnærming til kjerneområdet i lys av dagens samfunnstendenser	19
2.2.3. En multipraksisorientert og multikontekstuell tilnærming	21
2.2.4. Interdisiplinær tilnærming	25
2.2.5. Et sammenbindende generelt sosiokulturelt perspektiv	27
2.3. Studier av barns og unges kompetanseutvikling	28
2.3.1. Problematiseringer og faglige posisjoneringer i tilnærmingen til kjerneområdet ..	29
2.4. Fagområdets bredde	33
2.4.1. Aktuelle praksisområder ved studier av barns og unges kompetanseutvikling	34
2.4.2. En interdisiplinær, multipraksisorientert og multikontekstuell tilnærming til kjerneområdet	38
2.5. Fagområdets dybde og indre faglige sammenheng	39
2.5.1. Fagområdets kjernebegreper	40
2.6. Fagmiljøets kompetanseprofil vis a vis fagområdets krav	46
3. PhD-programmets vitenskapelige og faglige basis	48
3.1. PhD-programmets forankring i HiLs fagmiljøer	48
3.2. Samarbeid med andre fagmiljøer i regionen	51
3.3. Forankring av PhD-studiets faglige kjerneområde i det internasjonale forskningslandskapet	51
3.4. Samarbeid i nasjonale og internasjonale nettverk	55
3.5. Internasjonal elektronisk tidsskrift	57
4. PhD-utdanningen – innhold og organisering	58
4.1. PhD-utdanningens mål og rammer	58
4.1.1. Mål 58	
4.1.2. Rammer og ansvar	59
4.2. Rekruttering og opptak til PhD-utdanningen	59
4.2.1. Intern rekruttering	59
4.2.2. Ekstern rekruttering	61
4.2.3. Rekruttering fra praksisfeltet	62
4.2.4. Bred rekruttering	62
4.3. Innpassing av kurs i PhD-utdanningen	62

4.4. Stipendiatenes tilknytning til forskningsmiljøet	63
4.5. Veiledning	63
4.6. PhD-utdanningens opplæringsdel	64
4.6.1. Innhold og omfang	64
4.6.2. Krav til kurssammensetningen	65
4.6.3. Utvikling av en modell for forskerskole	66
4.6.4. Kursdelen	66
4.5.5. Avhandlingen	68
5. Kvalitetssikring av PhD-utdanningen	69
5.2. Roller og ansvar	70
5.2.1. PhD-utvalg	70
5.2.2. PhD-leder	70
5.2.3. Hovedveileder	71
5.2.4. Fagutvalg på programnivå.....	71
5.2.5. Doktorgradsstipendiatenes deltakelse i studie kvalitetsarbeidet	72
5.3. Kvalitetssikring av studieprogrammene	72
5.3.1. Overordnet ansvar for kvalitetssikring av PhD-utdanningen	72
5.3.2. Tiltak for å sikre søkere med tilstrekkelige kvalifikasjoner	72
5.3.3. Tiltak for å sikre stipendiatenes et godt læringsmiljø	73
5.3.4. Tiltak for å sikre kvalitet i undervisning, veiledning og fremdrift	74
6. Utdanningsinstitusjonens infrastruktur	75
6.1. Stipendiatenes arbeidsforhold	76
6.2. Bibliotek tjenester	76
6.3. IT, tekniske og administrative støttetjenester	77
Litteratur.....	78
Vedlegg:.....	83
Vedlegg 1: Forskrift for graden Philosophiae doctor (Ph.D.) ved Høgskolen i Lillehammer	83
Vedlegg 2: Forskningsprogram for barn og unges kompetanseutvikling	83
Vedlegg 3: BUK-stabens og stipendiatenes forskningsprosjekter	83
Vedlegg 4: Kurs- og studieplaner for doktorgradsprogrammets obligatoriske og valgfrie PhD-kurser	83
Vedlegg 5: Fagmiljøets kjernegruppe: kompetanse, faglige profiler og bidrag til studiet	83
Vedlegg 6: CV-er for fagmiljøets kjernegruppe	83
Vedlegg 7: Samarbeidsavtale mellom Høgskolen i Lillehammer og Karlstads Universitet	83
Vedlegg 8: Grunnlagsdokument for HiLs kvalitetssystem	83
Vedlegg 9: Veileder for doktorgradsstudier ved HiL.....	83
Vedlegg 10: BUK-senterets hovedoppgaver, faglige profil og organisasjon.....	83
Vedlegg 11: Oversikt over aktuell BUK-forskning	83
Vedlegg 12: Samarbeidsavtale med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Danmark	83
Vedlegg 13:Prosjektplan for paraplyprosjektet Barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling.	83
Vedlegg 14: Samarbeidsavtale med Berkeley University,USA.....	83
Vedlegg 15: Samarbeidsavtale med Birzeit University, Palestine	83

Denne søknaden er disponert i henhold til Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning, § 2-3 som omhandler Standarder og kriterier for akkreditering av doktorgradstudier, fastsatt av NOKUT 25.01.2006. Det er utarbeidet et reglement og en studieplan for doktorgradsprogrammet som er vedtatt av høgskolens styre den 24.04.2007 (jf. §2-3 (1) (se vedlegg 1).

Kapittel 1 gir en bakgrunn for søknaden og beskriver doktorgradsprogramets betydning og aktualitet. I dette kapitlet grunngis blant annet kunnskapsbehov på området, samtidig som det gis en kortfattet oversikt over fagområdets tematikk, organisering og fagmiljøets forskning på området. Se også vedlegg 3, 10,11 og 13.

Kapittel 2 klargjør nærmere PhD-studiets og forskningsområdets faglige kjerne, dets bredde, dybde og indre faglige sammenheng (jf. § 2-3 (1), pkt 2-5) samt fagmiljøets faglige kompetanse og profil. Jf. også vedlegg 2,5 og 6.

Kapittel 3 omhandler doktorgradsprogramets vitenskapelige og faglige basis (jf. §§ 2-3 (2)) og organisering, herunder samarbeidet i nasjonale og internasjonale nettverk av relevans for forskningsområdet og PhD-studiet (jf. § 2-3 (3)). Jf. også vedlegg 3, 9, 10 og 11.

Kapittel 4 presenterer PhD-studiets rammer, organisering og studieopplegg (jf. § 2-3 (1), pkt 1; 6-8). Jf. også vedlegg 1, 4, 8, 10 og 9.

Kapittel 5 beskriver hvordan doktorgradsprogrammet kvalitetssikres i institusjonens system for kvalitetssikring (jf. § 2-3 (6)). Jf. også vedlegg 8 og 9.

Kapittel 6 redegjør for hvordan institusjonens infrastruktur er tilpasset doktorgradsprogramets karakter og støtter opp om programmets mål (jf. § 2-3 (5)).

Søknaden har følgende **vedlegg**:

- 1: Forskrift for graden Philosophiae doctor (PhD) ved Høgskolen i Lillehammer
- 2: Forskningsprogram for barns og unges kompetanseutvikling
- 3: BUK-stabens og stipendiatenes forskningsprosjekter
- 4: Kurs- og studieplaner for doktorgradsprogramets obligatoriske og valgfrie PhD-kurser
- 5: Fagmiljøets kjernegruppe: kompetanse, faglige profiler og bidrag til studiet
- 6: CV-er for fagmiljøets kjernegruppe
- 7: Samarbeidsavtale mellom Høgskolen i Lillehammer og Karlstad Universitet
- 8: Grunnlagsdokument for HiLs kvalitetssystem
- 9: Veileder for doktorgradsstudier ved HiL
10. BUK-senterets hovedoppgaver, faglige profil og organisasjon
11. Oversikt over aktuell BUK-forskning
12. Samarbeidsavtale med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Danmark
13. Prosjektplan for paraplyprosjektet Barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling
14. Samarbeidsavtale med Berkeley University, USA
15. Samarbeidsavtale med Birzeit University, Palestine

1. Innledning

Moderne, velstående og demokratiske samfunn gir sine borgere enestående muligheter for livskvalitet. Men de er også samfunn som krever mye av den enkelte når det gjelder kompetanse, viljestyrke og utholdenhet. De som kan mestre dette samfunnets forventninger, har gode sjanser for å bygge seg liv som er rike på mening og innhold. De som ikke klarer å stille opp på det kompliserte kunnskapssamfunnets krav, har stor risiko for sosial isolasjon. Dette er kjernen i den moderne lagdelig mellom de mange som lykkes og de få som faller utenfor, og der mindretallets deprivasjon er desto mer belastende fordi flertallet lykkes så godt.

De kompetanser som skal til for å omsette muligheter og forventinger til positive livsløp bygges i stor grad i barndom og ungdom. For å lykkes er det viktig å bli hørt, lyttet til og respektert. Barn og ungdom stiller her svakt. De er ennå ikke fullverdige borgere og er avhengig av å bli representert av andre som ofte må veie sitt forvalteransvar for barn og unge mot egne interesser. De unge har etter hvert fått bedre rettighetsbeskyttelse, men det er fortsatt en viktig oppgave å tale barns og unges sak og gi stemme til deres interesser og behov i samfunn preget av tilspisset konkurranse. En viktig måte å bidra til dette er ved å etablere og formidle kunnskap om barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling. Det er også i tråd med *St.meld. nr. 30 (2008–2009) Klima for forskning der* en av de fem prioriterte målsettingene er at forskningen skal bidra til ”Velferd og forskningsbasert profesjonsutøvelse”.

1.1. Bakgrunn

Ved Høgskolen i Lillehammer (HiL) har barns og unges oppvekst i lang tid vært sentralt i forskningen, så vel innenfor høgskolens pedagogiske forskningsmiljø som i fagmiljøet knyttet til de helse- og sosialfaglige utdanningene. Dette var også grunnen til at det daværende Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet i 1999 tildelte HiL knutepunktfunksjonen "Barns og unges oppvekst og sosialisering". Høgskolen har siden slutten av 1990-tallet prioritert både utdanning og forskning innenfor dette området og utviklet et formalisert nettverkssamarbeid med Universitetet i Stavanger og Høgskolen i Sør-Trøndelag som hovedsamarbeidspartnere innenfor området "Barns og unges oppvekst". På HiL har oppbyggingen av et forskningsmiljø med nasjonal og internasjonal forankring innenfor området lenge vært et prioritert satsingsområde i høgskolens strategiske planer. Dette forskningsmiljøet er også grunnlaget for utviklingen av flere masterstudier innenfor pedagogikk, spesialpedagogikk og en flerfaglig master i arbeid med barn og ungdom.

I forbindelse med at høgskolen ble en del av *Prosjekt Innlandsuniversitetet* (PIU) ble det i 2003 påbegynt et arbeid med å utvikle PhD-programmer på HiL. Gjennom disse programmene skal det utdannes høyt kompetente forskere som skal bidra til utvikling av Innlandsuniversitetet og til utvikling lokalt og nasjonalt. Disse forskerutdanningsprogrammene er overbygninger på eksisterende bachelor- og masterutdannelse, og de skal rekruttere studenter fra masterutdanninger ved HiL og utenfra, styrke det forskningsmessige grunnlaget for HiLs utdanninger, samt styrke HiLs forskning nasjonalt og internasjonalt på sentrale områder.

Forsknings- og utdanningsmiljøene bak HiLs satsing på barn og unge som fagområde ligger først og fremst i høgskolens Avdeling for Helse- og Sosialfag (AHS) og pedagogikkseksjonen

ved Avdeling for Humaniora, Idrett og Samfunnsvitenskap (HiS). I perioden 1999 – 2003 var høgskolens forvaltning av knutepunktfunksjonen for "Barns og unges oppvekst og sosialisering" karakterisert av bred faglig satsing på ulike forskningsfelt som kan bidra til å belyse faktorer og institusjoner som har betydning for og bidrar til barns og unges oppvekst og sosialisering:

- Generell teori og empiri
- Samfunnsutviklingen
- Sosialpolitikken
- Mediene
- Måltrettede forebyggende innsatser
- Familien
- Jevnaldrende
- Allmenne samfunnsinstitusjoner som skole og barnehage
- Det helse- og sosialfaglige hjelpeapparatet

Det PhD-program som det nå søkes akkreditering for, er et resultat av fagmiljøets forskning og et langsiktig og systematisk utviklingsarbeid som har resultert i en avgrensning av et faglig kjerneområde definert som *Barns og unges kompetanseutvikling*.

Innenfor dette kjerneområdet har vi som mål å bygge og formidle kunnskap om barns og unges livssjanser i møte med det moderne samfunns forventninger. Vi ønsker på denne måten å gi barn og unge stemme og tilstedeværelse. Vi spør blant annet:

- Når barn og unge lykkes med å utvikle kompetanser som grunnlag for egne selvstendige liv, hvordan skjer det?
- Når de ikke lykkes, hva er forklaringene?
- Hvordan kan det som glipper i første runde forebygges, repareres eller kompenseres i senere faser?

Vår metode i dette arbeidet er forskning og undervisning. Gjennom forskning tar vi sikte på kunnskapsutvikling. Gjennom bachelor- og masterundervisning tar vi sikte på å gi våre studenter redskaper for å arbeide med og for barns og unges vilkår på ulike arenaer: i samfunnsplanlegging, i forvaltning, i helse- og sosialfaglig arbeid, i skole og opplæring. Gjennom forskeropplæring vil vi styrke egen og andres kompetanse for videre kunnskapsutvikling på et høyt vitenskapelig nivå.

Høgskolen har etablert et eget senter for barns og unges kompetanseutvikling (BUK-senteret) som har som ambisjon å være et ledende nasjonalt senter på området. Vi mener å ha kommet langt med å befeste den ambisjonen. Vi har i de senere år bygd et livskraftig forskningsmiljø med en betydelig produksjon av publiserte vitenskapelige arbeider. Medlemmer i BUK-senterets kjernegruppe har i perioden 2004-2008 (som vi p.t. har tall for) hatt en jevn stigning i produksjon av publiseringspoeng. BUK-miljøets forskningsproduksjon i 2008 var i gjennomsnitt **2,08** publikasjonspoeng per ansatt. Gjennomsnittlig publikasjonspoeng for førstestilling og post doc ved universitetene var i 2008 **1,70** og for statlig høgskoler **0,70**. I 2008 var det i alt kun 50 enheter (institutter/sentre) - alle disipliner medregnet ved universiteter, høgskoler og universitetssykehus som produserte 2.1 publiseringspoeng eller mer per førstestilling/forsker/postdoc. I en sammenligning på nasjonal basis hevder BUK-senterets forskere seg således godt. BUK-senteret har etablert nasjonale og internasjonale kontaktnett og opprettet avtaler med samarbeidspartnere. Arbeidet med å etablere et internasjonalt elektronisk tidsskrift på forskningsområdet er kommet langt. Medlemmer i BUK-senteret driver også grunnleggende undervisning på bachelor- og masternivå.

Etableringen av en PhD i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling med forankring i etablert forskning og undervisning er en naturlig videreføring av et langsiktig utviklingsarbeid. I påvente av at HiL får akkreditering for en slik PhD, er det inngått en samarbeidsavtale med Karlstads Universitet (KaU) (se vedlegg 7) der stipendiatene formelt sett blir tatt opp. I tillegg er noen av stipendiatene som deltar i HiLs PhD-utdanning formelt tatt opp ved universiteter i Norge (se 1.3.2).

1.2. Om PhD-utdanningens navn, formål, kjerneområde og generelle profil

Ved valg av PhD-utdanningens navn er det lagt vekt på at navnet skal være dekkende i forhold til:

- Utdanningens faglige kjerneområde
- Utdanningens formål
- Sentrale aspekter ved utdanningens generelle profil

PhD-utdanningens *navn* er: Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling. Undertittel er: En interdisiplinær PhD-utdanning.

PhD-utdanningens *faglige kjerneområde* er: Barns og unges kompetanseutvikling.

PhD-utdanningens *formål* er: å utdanne selvstendige forskere på internasjonalt nivå i samspill med nasjonale og internasjonale forskningsmiljøer innenfor kjerneområdet barns og unges kompetanseutvikling.

To sentrale aspekter ved PhD-utdanningens *generelle profil* i studier av barns og unges kompetanseutvikling er:

- *Interdisiplinær* tilnærming
- Barns og unges kompetanseutvikling forstått både som betingelse for og som resultat av deltakelse i menneskelig virksomhet/praksis.

I det følgende blir det nærmere utdypet hvordan PhD-utdanningens navn er dekkende i forhold til kjerneområde, formål og generell metodologisk tilnærming.

1.2.1. PhD-utdanningens navn og faglige kjerneområde

Formuleringen "Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling" inneholder selve kjernen i PhD-utdanningen: barns og unges kompetanseutvikling. Navnet dekker altså på en direkte måte PhD-utdanningens faglige kjerneområde. Dette kjerneområdet er også *identifiserbart som et forskningsfelt internasjonalt*.

Når vi skriver "barns og unges kompetanseutvikling" med en s i både barn og unge i betegnelsen på *det faglige kjerneområdet*, er det for å markere et faglig poeng. Nyansen mellom ordkonstellasjonen "barn og unges" (som brukes i studiets navn) og "barns og unges" er følgende: "Barn og unges kompetanseutvikling" betyr at vi taler om kompetanseutviklingen hos både barn og unge, mens "barns og unges kompetanseutvikling" betyr at vi taler om kompetanseutviklingen til barn for seg og unge for seg. Betegnelsen "barns og unges kompetanseutvikling" brukes derfor som den faglige definisjonen av studiets kjerneområde, også i navnet til forskningsprogrammet og i kurssammenheng. Når vi i tråd

med vanlig norsk språkbruk bruker ordkonstellasjonen ”Barn og unges” i navnet på studiet, er det kun for å forenkle navnet og kommunisere bedre, også i en ikke-faglig offentlighet.

Betydningen av begrepet kompetanse kan fanges i formuleringen ”å være i stand til”. Når man stiller spørsmål om hva som gjør et barn ”kompetent” på et eller annet område, kan man således si at man stiller spørsmålet: Hva er det som gjør et barn i stand til å mestre bestemte krav og oppgaver som det møter i forbindelse med sin deltakelse i forskjellige praksiser på det aktuelle området?

Kjerneområdet ”Barns og Unges Kompetanseutvikling” faller inn under det mer omfattende og generelle fagområdet ”barns og unges utvikling”. Innenfor dette omfattende fagområdet er studiets faglige kjerne avgrenset og definert blant annet ved å ta utgangspunkt i hvordan barns og unges biologiske, fysiske, motoriske, kognitive, sosiale, emosjonelle og psykososiale utvikling *bidrar til å gjøre dem i stand til* å delta i forskjellige praksiser og mestre bestemte krav og oppgaver i disse praksisene. (For nærmere beskrivelse av utdanningens faglige kjerneområde, se kap. 2)

1.2.2. PhD-utdanningens navn og formål

PhD-utdanningens navn skal være dekkende i forhold til utdanningens formål. Innenfor sitt faglige kjerneområde, barns og unges kompetanseutvikling, tar PhD-utdanningen sikte på å oppfylle nåværende og fremtidige behov, utvikling, veiledning og formidling ved universiteter og høyskoler, andre offentlige og private institusjoner, virksomheter og organisasjoner.

PhD-utdanningen er en *forskerutdanning* som skal bidra til så vel *anvendt forskning* som *grunnforskning* innenfor kjerneområdet. En slik forskning vil også kunne bidra med forskningsbasert kunnskap som er relevant for profesjoner som arbeider med barn og unge. I den forstand vil utdanningen også bidra til *profesjonsrelevant* forskning, det vil si forskning som har direkte eller indirekte relevans for profesjonelle virksomheter som i forskjellige former arbeider med å legge til rette for barns og unges kompetanseutvikling på ulike områder. PhD-utdanningens formål er formulert slik: PhD-utdanningen er en 3-årig forskerutdanning som har til formål å utdanne selvstendige forskere på internasjonalt nivå i samspill med nasjonale og internasjonale forskningsmiljøer innenfor kjerneområdet barns og unges kompetanseutvikling.

PhD-utdanningen omfatter:

- Et selvstendig forskningsarbeid i samarbeid med veiledere og eventuelt andre forskere
- En godkjent opplæringsdel
- Deltakelse i aktive forskermiljøer, nasjonalt og internasjonalt
- Faglig formidling som er nært relatert til doktorgradsarbeidet
- Utarbeidelse av en doktorgradsavhandling basert på forskningsarbeidet

1.2.3. PhD-utdanningens navn og generelle profil

Navnet skal ikke bare være dekkende for utdanningens formål og peke ut kjerneområdet på en tydelig måte. I tillegg bør navnet også være dekkende ved at det signaliserer den generelle *tilnærming* som studiet har til det fenomen som kjerneområdet peker ut. I det følgende beskrives derfor hvordan navnet fungerer dekkende i forhold til utdanningens *interdisiplinære* og generelle faglige *profil* når det gjelder utdanningens kjerneområde.

Richard M. Lerner, som er sentral i forskning om barns og unges utvikling, påpeker at utviklingspsykologien på 2000-tallet har gått i retning av en *interdisiplinær "utviklingsvitenskap"* (se for eksempel Lerner 2006). PhD-utdanningen Barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling skal ses i lys av denne utviklingen på forskningsfeltet. Samtidig som studiets faglige kjerneområde avgrensner en kjerne og har et tydelig fokus innenfor det mer omfattende fagområdet "barns og unges utvikling" (jf ovenfor og i kap. 2), er kjerneområdet definert tilstrekkelig *åpent* for å ivareta en *interdisiplinær tilnærming* til undersøkelsesobjektet. Med den vide definisjon utdanningen har av menneskelig kompetanse åpner den for undersøkelser av et mangfold av indre og ytre forhold som antas å bidra til å gjøre barn og unge "i stand til" fullverdig deltakelse og mestring i forskjellige praksiser som er nevnt ovenfor: biologiske, fysiske, sosiale, psykologiske og kulturelle forutsetninger for deltakelse. Med dette åpner studiets kjerneområde seg for et fruktbart samarbeid mellom forskjellige disipliner som antropologi, pedagogikk, sosiologi, psykologi, psykiatri, statsvitenskap, idéhistorie, pediatri og flere disipliner. Valget av denne brede tilnærming til barns og unges kompetanseutvikling som faglig kjerneområde, og som selve kjernen i PhD-utdanningens navn, dekker således utdanningens interdisiplinære tilnærming.

Studiet knytter seg til de faglige tradisjoner som vektlegger at kompetanseutvikling skjer gjennom praksis, og som forholder seg til skillet mellom teori og praksis ved å argumentere for at utvikling av kompetanser ikke skjer ved å internalisere kunnskap men ved å delta i ulike praksiser (se for eksempel Sawyer 2002; Tanggaard 2007; Magnusson & Stattin 2006; Lerner 2006, Lerner et. al. 2005). PhD-utdanningen profileres på den måten som et studium av hvordan *menneskelige kompetanser utvikles* gjennom individets aktiviteter og deltakelser i forskjellige sosiokulturelle praksiser i et samfunn. Barn og unge utvikler sine kompetanser ved at de *deltar* i forskjellige praksiser. Gjennom disse deltakelsene lærer de om og utvikler sin mestring av bestemte deler av virkeligheten, både den virkelighet som de i dag lever i og med, og den virkelighet som de forventer å leve i og med i fremtiden. Slik sett kan barns og unges utvikling av sine kompetanser sies å være et *resultat* av deres deltakelser i forskjellige praksiser, samtidig som de danner viktige *forutsetninger* for deltakelser og mestring av oppgaver og krav i bestemte praksiser. (se nærmere om grunnlaget for denne faglige profil i kap 2.)

Studiets erkjennelse av den sentrale rollen som barns og unges *deltakelse* i forskjellige praksiser spiller i forståelsen av fenomenet "kompetanseutvikling", bør reflekteres i navnet. I navnet dekker "barns og unges kompetanseutvikling" selve kjerneområdet, mens "deltakelse" er dekkende for den generelle tilnærming som studiet har til kompetanseutvikling. Mens "kompetanseutvikling" markerer at det er barns og unges kompetanseutvikling som er den faglige *kjernen* i studiet, markerer barns og unges "deltakelse" i forskjellige praksiser at denne deltakelsen er en sentral forutsetning for deres kompetanseutvikling.

Ved å trekke inn "deltakelse" i navnet signaliserer tilnærmingen til studieobjektet et perspektiv der kompetanseutvikling ses i forhold til deltakelse, læring, meningsskaping og identitetsutvikling. Det er en tilnærming som overskrider mer tradisjonelle forståelser av sosialisering, oppvekst og utvikling som mer «passivt orienterte» termer som signaliserer at barn og unge overtar samfunnets normer og verdier. Navnet signaliserer en orientering mot sentrale samfunnsutfordringer knyttet til deltakelse i et stadig mer komplekst samfunn, samt til politiske dokumenter innen forskning og utvikling (se for eksempel *St.meld. nr. 30 (2008–2009) Klima for forskning*). Sentralt her er at vi i dag har «andre unge» som vokser opp med andre krav og forventninger enn etterkrigsgenerasjonen. Det blir med andre ord viktig å forske på hvordan dagens og fremtidens unge opplever og forholder seg til et komplekst samfunn og arbeidsliv og til kravet om livslang læring, samt på hvilke betingelser som

hemmer eller fremmer deres deltakelse på ulike arenaer. Aktualiteten i å styrke innsatsene for å fremme helhetlig forskning som fokuserer på menneskelig kompetanseutvikling i et komplekst samfunn, blir understreket av det såkalte *KODE-initiativet* som samtlige rektorer ved Norges universiteter stilt seg bak. Forkortelsen KODE står for KOMPetanseutvikling og DEltakelsesarenaer. Ambisjonen er å etablere et stort forskningsprogram innenfor Norges Forskningsråds *Divisjon for store satsninger*. Tematisk passer doktorgradsprogrammet Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling meget godt inn i en slik satsning. Fra HiLs side er det etablert kontakt med initiativtakerne til KODE og kontaktpersonen ved NFR, som er positive til samarbeid.

Begrepet "deltakelse" signaliserer også en viktig *generell metodologisk føring* for studier av barns og unges kompetanseutvikling. Denne føringen går i retning av å understreke at studier av barns og unges kompetanseutvikling bør ta hensyn til at *utvikling av kompetanser både er et resultat av og en forutsetning for deltakelse og mestring i en eller flere praksiser*. Dette innebærer at vi allerede i studiets navn indirekte setter sentrale spørsmål på studiets dagsorden som for eksempel:

- *Hvilke deltakelser i hvilke praksiser eller kombinasjoner av praksiser er relevante for barns og unges utvikling av hvilke kompetanser?*
- *Hvilke kompetanser eller kombinasjoner av kompetanser er forutsetninger for hvilke fullverdige deltakelser i hvilke praksiser?*

Hvilke kompetanser som er viktige forutsetninger for fullverdig deltakelse og mestring i bestemte praksiser, vil variere over tid blant annet som følge av at kravene som deltakelse i forskjellige praksiser fordrer, endrer seg med samfunnsutviklingen. Det samme gjelder spørsmål om hvilke områder for barns og unges praksiser som vil være sentrale for barns og unges kompetanseutvikling. Svaret på slike spørsmål vil derfor være gjenstand for empirisk forskning. Samtidig kan vi ut fra dagens kunnskap på et generelt plan peke ut noen *praksisområder* som i dagens samfunn er sentrale for barns og unges generelle utvikling og deres utvikling av viktige kompetanser. I dag regnes for eksempel barns deltakelser i barnehagens og skolens praksiser som sentrale for utvikling av bestemte kompetanser. Historisk sett har det vært andre praksisområder som har vært viktige for barns og unges kompetanseutvikling. De siste tiårene har barns og unges deltakelse i forskjellige mediepraksiser/digitale praksiser både blitt en naturlig del av deres hverdag og nødvendig for at de skal utvikle de kompetanser som kreves for å kunne delta i dagens og fremtidens digitaliserte hverdagsliv.

Hvilke fokuserende praksisområder som skal vektlegges i studier av barns og unges kompetanseutvikling vil altså *varierte over tid* avhengig av samfunnets utvikling, men også som resultat av forskningsmessige prioriteringer som gjøres av samfunnet og de enkelte forskningsmiljøer. PhD-utdanningen *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* skal hele tiden være oppdatert på hvilke type praksiser som er sentrale i barns og unges deltakelse og utvikling av forskjellige typer av kompetanser. Disse praksiser bør fokuseres i studier av barns og unges kompetanseutvikling. I denne sammenhengen kan man således tale om *fokuserende praksisområder i studier av barns og unges kompetanseutvikling* (heretter kortfattet benevnt "praksisområder"). I dag fremstår blant andre følgende praksisområder som sentrale når det gjelder studier av de fleste barns og unges kompetanseutvikling i vårt samfunn:

- Familiepraksiser
- Jevnaldrendes praksiser
- Mediepraksiser
- Barnehagepraksiser

- Skolepraksiser

Noen barn og unge trenger imidlertid spesiell profesjonell støtte i sin utvikling og mestring av hverdagslivets krav. Her kommer profesjonene i velferdssamfunnets hjelpeapparat inn og tilbyr disse barna (og i visse tilfeller også deres foreldre) deltakelser i bestemte *profesjonelle praksiser*. Hensikten i disse praksiser er blant annet å bidra til at disse barn og unge blir *i stand til* å delta i samfunnets forskjellige praksiser og å mestre sine liv på en bedre måte. Eksempel på slike kompetanseutviklende praksiser innen velferdssamfunnets forskjellige profesjonelle fagfelt er:

- Profesjonelle praksiser innenfor fagfeltet sosial omsorg (for eksempel barnevern)
- Profesjonelle praksiser innenfor fagfeltet psykososial helse (for eksempel barne- og ungdomspsykiatri)

I tillegg til disse to selvstendige områdene for profesjonelle praksiser for å støtte barns og unges utvikling, har samfunnet utviklet praksiser for profesjonelle spesialisttjenester i direkte tilslutning til de tidligere nevnte generelle praksisområdene. For eksempel tilbyr familievernkontorenes profesjonelle praksiser som deltakelsesarenaer for foreldre og barn med spesielle behov, for eksempel behov for kompetanser for å mestre en skilsmisse. Andre eksempler er spesialpedagogiske innsatser i barnehage og skole.

Å peke ut slike praksisområder er som sagt en av flere måter å *fokusere* på noen av de områder i barns og unges liv som er viktige for deres kompetanseutvikling. Bruken av ordet “praksisområder” i denne sammenhengen skal således *ikke* ses som bruk av et teoretisk begrep med vitenskapelige ambisjoner. De syv nevnte praksisområdene skal for eksempel ikke ses som et forsøk på å konstruere gjensidig utelukkende teoretiske kategorier som dekker avgrensede “nivåer” i en virkelighet, men hovedsakelig som områder som kan danne utgangspunkt for et eller flere *fokus*. I det “virkelige livet” vil jo deler av barns deltakelse i for eksempel mediepraksiser veves sammen med deltakelser i familiens øvrige praksiser. På tilsvarende måte vil barnevernets profesjonelle praksiser kunne ”flytte inn” i familien og dens praksiser. Det er nettopp erkjennelsen av denne faktiske kompleksiteten i barn og unges liv som er utgangspunktet for *en helhetlig tilnærming* til barns og unges kompetanseutvikling i denne PhD-utdanningen. I denne helhetlige tilnærmingen trengs det imidlertid noen fokusområder, og i denne forbindelse brukes ordet “praksisområder”. Denne ordbruken er en pragmatisk måte å *sette fokus på noen områder for barns og unges deltakelser i praksiser som i dagens samfunn fremstår som sentrale når det gjelder utvikling av kompetanser*. Det kan nevnes at de syv praksisområdene for barns og unges kompetanseutvikling som her er nevnt som aktuelle fokusområder i studiet, også er *identifiserbare i internasjonal forskning*. De syv praksisområdene blir beskrevet nærmere i kapittel 2.

Til forskjell fra ordet “praksisområder” er begreper som “praksis” og “kontekst” faglige begreper som ofte brukes i litteraturen. Den måten vi forstår praksis- og kontekstbegrepet på redegjøres det nærmere for i kapittel 2.

Mens ”Barns og unges kompetanseutvikling” er selve kjerneområdet, danner barns og unges ”deltakelse” en bro mellom dette kjerneområdet og den måten som kjerneområdets fenomen (kompetanseutvikling) kan studeres på. Kompetanseutvikling skjer innenfor de nevnte praksisområdene gjennom barns og unges deltakelse. Ved å tilføye “deltakelse” i navnet, signaliseres således et sentralt utgangspunkt for studier av kjerneområdet, nemlig at en kan se denne kompetanseutviklingen både som et resultat av og betingelse for barns og unges deltakelser i praksiser på forskjellige områder. På denne måten blir navnet altså ikke bare dekkende for utdanningens kjerneområde, formål og interdisiplinaritet, men også med hensyn

til et viktig aspekt ved tilnærmingen i studier av det fenomen som kjerneområdet peker ut, nemlig barns og unges kompetanseutvikling.

1.3. Utviklingen av PhD-programmet

I 2003 opprettet ledelsen ved HiL en kjernegruppe med oppdrag å utvikle et PhD-program innenfor området barn og unge. Denne gruppen er kjernen i utviklingen av et forsknings- og forskerutdanningsmiljø og består av medlemmer fra AHS og pedagogikkseksjonen ved HiS. Gruppen har følgende medlemmer:

- Professor Pär Nygren, AHS (psykologi og sosial arbeid), leder
- Professor Halvor Fauske, AHS (sosiologi og sosialt arbeid)
- Førsteamanuensis Yvonne Fritze, HiS (mediepedagogikk)
- Professor Lars Monsen, HiS (pedagogikk)
- Professor II Finn Skårderud, AHS (ungdomspsykiatri)
- Professor Harald Thuen, HiS (pedagogikk)
- Professor II Ole Dreier (personlighetspsykologi), AHS og Psykologisk Institut, København Universitet
- Professor Stephen Dobson, HiS (sosiologi og pedagogikk)
- Førsteamanuensis Astrid Halså AHS (sosiologi)
- Førsteamanuensis Geir Haugsbakk, HiS (mediepedagogikk)
- Førsteamanuensis Bjarne Øvrelid, AHS (sosiologi)

Denne faglige kjernen på 11 personer er i dag knyttet til et interdisiplinært forsknings- og forskerutdanningscenter ved HiL (se vedlegg 10): *Forskningssenter for Barns og Unges Kompetanseutvikling* (heretter referert til som BUK-senteret). I fortsettelsen vil vi referere til disse 11 som BUK-senterets kjernegruppe.

CV-er for medlemmene i BUK-senterets kjernegruppen er gjengitt i vedlegg 6, og deres faglige kompetanser og profiler er beskrevet i vedlegg 5.

1.3.1. Organisering i et forsknings- og forskerutdanningscenter

BUK-senterets nåværende plassering i høgskolens organisasjon kan sammenlignes med organiseringen av tilsvarende interdisiplinære forsknings- og forskerutdanningscenter som har ansvar for PhD-utdanninger, for eksempel Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo (HiO) som også rekrutterer stipendiater fra forskjellige avdelinger på HiO. BUK-senteret er organisatorisk forankret på tvers av AHS og HiS med utgangspunkt i et avtaleregulert samarbeid og administrativ og faglig støtte fra begge disse avdelingene, samt HiLs sentrale studie- og forskningsadministrasjon (se kap. 5 og vedlegg 10 for nærmere beskrivelse av senterets organisatoriske plassering og ansvar vis a vis andre enheter).

Senterets hovedoppgaver er: 1) å drive det aktuelle PhD-programmet som det søkes akkreditering for; 2) å lede HiLs forskning innen PhD-programmets fagområde. Senterets leder er leder for PhD-programmet og sitter i høgskolens PhD-utvalg (jf. HiLs reglement, se også kap.5). Som grunnlag for PhD-programmet og BUK-senterets øvrige forskning er det utviklet et interdisiplinært *forskningsprogram* for fagområdet (jf. vedlegg 2). Som et ledd i arbeidet med å utvikle PhD-programmet innenfor fagområdet har BUK-senterets kjernegruppe i perioden 2003 – 2009 arbeidet med å koordinere og videreutvikle høgskolens forskningsvirksomhet på området barn og unge. Samtidig har gruppen i denne perioden videreutviklet og utvidet samarbeidet med nasjonale og internasjonale forskningsmiljøer innenfor området (se kap. 3).

Den nåværende organiseringen har fungert godt i en lang utviklingsfase. Med utgangspunkt i disse erfaringene arbeides det nå med å få på plass en mer permanent organisering for en formell driftsfase som kan tre i kraft etter den formelle akkreditering av NOKUT. I denne forbindelse vil det bli lagt vekt på en enda tydeligere og mer formell integrering av PhD-utdanningen i HiLs grunnleggende organisasjonsstruktur med en konsolidering av de formelle relasjonene mellom PhD-utdanningen, avdelingene og masterstudiene. Denne finpussingen av organiseringen av PhD-utdanningen vil bli behandlet av HiLs styre i vårsemesteret 2010.

1.3.2. Avtaler med andre universiteter om samarbeid om PhD-utdanning i påvente av akkreditering

I påvente av at HiL får akkreditering for PhD-programmet er det etablert et samarbeid med Karlstad Universitet (jf. vedlegg 7) der stipendiatene formelt sett blir opptatt og tildeles veileder. I tillegg er noen av stipendiatene som deltar i HiLs PhD-utdanning formelt tatt opp ved Universitetet i Oslo og NTNU i Trondheim. I dag er det åtte stipendiater ved HiLs BUK-senter som formelt er tatt opp i samarbeid med enten KaU eller andre universiteter i Norge, og som er tilsatt i tråd med forskningsprogrammet for barns og unges kompetanseutvikling. De har alle en veileder fra BUK-senterets kjernegruppe, enten som hoved- eller biveileder, og en ekstern veileder ved den institusjon der vedkommende formelt er tatt opp. Disse stipendiatene er:

- Anne Mette Bjørgen
- Dag Helge Frøisland
- Ingrid Grimstad Jørgensen
- Heid Nøkleby
- Øyvind Rognerud
- Sanna Sarromaa
- Kerstin Söderström
- Hilde Marie Thrana

Med utgangspunkt i BUK-senterets forskningsprogram er ytterligere en stipendiatstilling under utlysning med fokus på barns kompetanseutvikling innenfor barnehagens og skolens område. I tillegg kommer ytterligere tre stipendiater som ble ansatt før forskningsprogrammets start, men som senere har sluttet seg til en av de FoU-grupper (se nedenfor) som er knyttet til programmet:

- Lene Nyhus
- Brit Svoen
- Anne Reneflot

I løpet av 2009 har PhD-programmet således hatt 11 aktive stipendiater. Av disse er åtte tilsatt direkte med utgangspunkt i forskningsprogrammet for PhD-programmets kjerneområde, mens de øvrige tre faglig sett er innenfor programmets tematikk og medlemmer i forskningsprogrammets FoU-grupper (se nedenfor). De tilsatte stipendiatenes fagtilhørighet (psykologi, pedagogikk, mediepedagogikk, idéhistorie, statsvitenskap, sosialt arbeid og pediatri) gir et godt bilde av programmets interdisiplinære tilnærming. I vedlegg 3 gis en oversikt over hvordan deres avhandlingstemaer knytter seg til PhD- og forskningsprogrammets faglige kjerne og tilnærming.

1.3.3. Forskningsprogram og FoU-grupper

BUK-senterets forskningsprogram er samlende og retningsgivende for fagmiljøets aktiviteter og har derved blant annet som mål å danne en faglig ramme for:

- HiLs rekruttering av stipendiater til PhD-programmet innenfor kjerneområdet Barns og unges kompetanseutvikling.
- Utviklingen av PhD-programmet innenfor området Barns og unges kompetanseutvikling
- Forskningscenterets forskere i deres arbeid med å styrke forskningen innenfor fagområdet gjennom akkvisisjon og gjennomføring av større forskningsprosjekter.
- Interdisiplinært nasjonalt og internasjonalt samarbeid med eksterne forskere i forskningsprosjekter som belyser temaer som er sentrale innenfor området Barns og unges kompetanseutvikling.

Som ledd i utviklingen av forskningen på området, og for å skape gode interne nettverk for PhD-programmets stipendiater, er det etablert fire FoU-grupper ved HiL med tilknytning til forskningsprogrammet. FoU-gruppenes medlemmer er både PhD-stipendiater og forskere fra AHS og HiS. Gruppene er organisert med utgangspunkt i PhD- og forskningsprogrammets kjerneområde Barns og unges kompetanseutvikling. Følgende FoU-grupper er etablert med utgangspunkt fra et fokus på sentrale praksiser for barns og unges utvikling: 1) Familie/jevndrende; 2) Barnehage og skole; 3) Medier; 4) Psykososial helse- og sosial omsorg. Hver av gruppene ledes av en av BUK-senterets kjernegruppemedlemmer. Gruppene organiserer både stipendiater og de øvrige forskerne ved AHS og pedagogikkseksjonen ved HIS som driver forskning innenfor fagområdet. Totalt er det knyttet 33 personer ved HiL til de fire FoU-gruppene.

Formålet med FoU-gruppene er: 1) å fungere som en faglig arena for initiering av nye forskningsprosjekter; 2) å arrangere vitenskapelige seminarer for fremleggelse og faglig drøfting av forskernes og stipendiatenes forskningsprosjekter innenfor det aktuelle forskningsfeltet. Det er anledning til å delta i flere grupper.

FoU-gruppen *Familie/jevndrende* (fem medlemmer) ledes av professor Harald Thuen. Professor Ole Dreier er også et sentralt medlem. Til denne gruppen hører også førsteamanuensis Astrid Halså. Videre er doktorgradsstipendiat Anne Reneflot tilknyttet denne gruppen. Hun forventes å disputere i 2010 med avhandlingen ”Nye samlivsmønstre og endrede vilkår for barns oppvekst og kvinners og menns foreldreskap”.

FoU-gruppen *Barnehage og skole* (fem medlemmer) ledes av professor Lars Monsen. Et sentralt medlem i denne gruppen er også professor Stephen Dobson. Til denne gruppen er det knyttet to doktorgradsstipendiater: Øyvind Rognerud og Lene Nyhus. I tillegg til disse består gruppen av professor Finn Daniel Raaen og professor Trond Jakobsen.

FoU-gruppen *Medier* (ni medlemmer) ledes av førsteamanuensis Yvonne Fritze. Til denne gruppen er det knyttet tre doktorgradsstipendiater: Anne Mette Bjørgen, Sanna Sarromaa og Brit Svoen. I tillegg er disse med i gruppen: professor Yngve Nordkvelle, førsteamanuensis Geir Haugsbakk, dosent Klaus Knudsen, førsteamanuensis Jo Kleiven og professor Reidulf Watten.

FoU-gruppen *Psykososial helse- og sosial omsorg* (14 medlemmer) ledes av professor Halvor Fauske med professor Finn Skårderud som spesielt ansvarlig for forskningen innenfor psykososial helse. Professor Pär Nygren er også knyttet til denne gruppen og deltar i forskningsarbeidet med fokus på barns og unges kompetanseutvikling i forbindelse med sosial omsorg og psykososial helse. Gruppen vil eventuelt i en senere fase splittes opp i to grupper. Til denne gruppen er det knyttet 5 doktorgradsstipendiater: Kerstin Söderström, Dag Helge Frøisland, Heid Nøkleby, Ingrid Grimsmo Jørgensen og Hilde Thrana. I tillegg består gruppen av følgende medlemmer: førsteamanuensis Bjarne Øvrelid, førsteamanuensis Morten

Kae Paulsen, høgskolelektor Anders Sandvig, førstelektor Hallgeir Brumoen, høgskolelektor Hege Jordet, førstelektor Sigrid Straand og høgskolelektor Tove Hasvold.

1.4. Om forskningen innenfor PhD-området

Medlemmene i BUK-senterets kjernegruppe har initiert, ledet og deltatt i et bredt utvalg av forskningsprosjekter innenfor PhD-programmets fagområde. Denne forskningsaktiviteten har nedfelt seg i en rekke publikasjoner. Prosjektene reflekterer gruppens brede og sammensatte kompetanse på feltet. Totalt ni nylig avsluttede og ti pågående forskningsprosjekter inngår i denne porteføljen. I tillegg kommer de åtte stipendiatenes forskningsprosjekter og et større forskningsprosjekt (paraplyprosjekt) som involverer mesteparten av forskerne og stipendiatene som er tilknyttet BUK-senteret. En oversikt over denne forskningen gis i vedlegg 3, 11 og vedlegg 13. Her vil vi imidlertid spesielt omtale et felles prosjekt som nettopp er avsluttet og det større paraplyprosjektet som nylig startet.

Det nylig avsluttede prosjektet *Barn og unges kompetanseutvikling* er dokumentert i en antologi på Universitetsforlaget. Prosjektet er blitt ledet av professor Pär Nygren og professor Harald Thuen. Boken omfatter 16 originalartikler og kan i likhet med forskningsprogrammet ses som et resultat av arbeidet med å etablere HiLs fagmiljø og en felles faglig referanseramme for PhD-utdanningen og BUK-senteret. Artikkelforfatterne har sin bakgrunn i fag som psykologi, sosiologi, sosialt arbeid, pedagogikk, psykiatri, medievitenskap, idéhistorie og historie. Bidragene er både av teoretisk og empirisk karakter og gjenspeiler forskningsfeltets bredde og interdisiplinære profil. Av de 17 forfatterne er 14 tilknyttet BUK-senteret og PhD-utdanningen for Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling, enten som medlemmer i senterets kjernegruppe, senterets FoU-grupper eller som doktorgradsstipendiater. Artiklene spenner over et vidt felt innenfor forskningsprogrammets syv fokusere praksisområder. Boken er disponert i fire deler: 1) *Perspektiver på barns og unges kompetanseutvikling*; 2) *Verdier og etikk i kompetanseutvikling*; 3) *IKT og kompetanseutvikling*; 4) *Sosial omsorg, psykisk helse og kompetanseutvikling*.

Det nylig startede paraplyprosjektet *Barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling* studerer barns og unges kompetanseutvikling og deltakelser i forskjellige sosiale praksiser som er arrangert fra samfunnets eller familiens side: barnehagens, skolens og familiens praksiser samt forskjellige praksiser innenfor helse- og sosialsektoren (barnevern og psykologiske og psykiatriske behandlingstilbud) som er arrangert for å intervensere kompetanseutvikling både hos barn og unge og deres foreldre.

Paraplyprosjektet er organisert som en overbygning over flere prosjekter. Konkret betyr dette at forskningsarbeidet og samarbeidet mellom prosjektene er organisert som et *dynamisk nettverk* med de enkelte delprosjektene som *autonome enheter* og samarbeidspartnere i et *nettverksfelleskap* hvor det enkelte delprosjektet bidrar til andre delprosjekter og paraplyprosjektet som helhet. I dag deltar 12 forskjellige prosjekter i paraplyprosjektet med deltakere fra BUK-senterets kjernegruppe, stipendiatgruppe samt internasjonale samarbeidspartnere.

Paraplyprosjektets *overordnede mål* er å generere tverrvitenskapelig kunnskap om barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling både innenfor og på tvers av deres oppvekstpraksiser og -kontekster. Ut fra et felles perspektiv på barns og unges kompetanseutvikling belyser det enkelte delprosjektet bestemte aspekter av relevans for kompetanseutviklingen, slik denne utviklingen foregår innenfor den/de praksiser og kontekst(er) som det aktuelle delprosjektet fokuserer. Delprosjektene analyser kan så danne

grunnlag for komparative analyser på tvers av de aktuelle praksisene og kontekstene. En slik komparativ tilnærming gir viktige forskningsmessige gevinster i tillegg til de resultatene som det enkelte delprosjektet genererer innenfor sin(e) spesielle praksis(er) og kontekst(er):

- Kunnskap om kompetanseutviklingen innen den enkelte praksisen og konteksten kan utdypes og perspektiveres på grunnlag av sammenligninger mellom resultater fra studiene innenfor forskjellige oppvekstpraksiser og -kontekster og ut fra et tidsperspektiv.
- Ved å anlegge en systematisk komparativ tilnærming blir det mulig å utforske eventuelle generelle bakenforliggende mekanismer som fremmer og hemmer barn og unges kompetanseutvikling – på tvers av de praksiser og kontekster som kompetansene utvikles innenfor, og på tvers av forskjellige typer av kompetanser.
- Ved at forskerne kommer fra forskjellige disipliner kan sammenligningene skape ny interdisiplinær kunnskap om barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling.

For nærmere beskrivelse av paraplyprosjektet, se vedlegg 13.

2. PhD-programmets faglige innhold

Som et viktig faglig grunnlag for PhD-programmet bidrar forskningsprogrammets avgrensning og teoretiske definisjon av det faglige kjerneområdet (se vedlegg 2) til å sikre at PhD-programmet holder et tilstrekkelig vitenskapelig nivå og er forankret i et hensiktsmessig forhold mellom fagområdet bredde, dybde og indre faglige sammenheng. I dette kapitlet redegjøres det for hvordan studiets faglige innhold og kjerne er definert og avgrenset. I denne forbindelse blir også PhD-utdanningens navn ytterligere begrunnet. Samtidig presenteres og problematiseres forskjellige faglige tilnærminger til begrepene kompetanse og utvikling. Kapitlet beskriver hvordan den faglige bredden og dybden i kjerneområdet barns og unges kompetanseutvikling blir ivaretatt, samt den indre faglige sammenhengen i dette kjerneområdet. Kapitlet avsluttes med å relatere kravene som stilles til de ansattes kompetanse ut fra kjerneområdets konstruksjon til PhD-programmets faglige profil.

2.1. Reglement for PhD-programmet

PhD-programmet er regulert ved Forskrift for graden Philosophiae doctor (PhD) ved Høgskolen i Lillehammer som ble vedtatt av styret 24. april 2007 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 3-3 (vedlegg 1). Forskriften er registrert i Lovdata FOR-2007-04-24-443.

Det er utarbeidet en PhD-veileder for Høgskolen i Lillehammer (Vedlegg 9). Veilederen gir informasjon og praktiske tips til både doktorgradsstudenter, veiledere, medlemmer av bedømmelseskomiteer og andre som er involvert i PhD-utdanningen ved HiL. Veilederen gir en oversikt over regler og rutiner i forbindelse med gjennomføringen av doktorgradsstudiet og lenker til videre informasjon og skjema som doktorgradsstudenter eller veiledere skal bruke i ulike faser av doktorgradsutdanningen. HiL's organisasjonsstruktur er under drøfting, herunder relasjonen mellom forskningssentra og avdelinger. Veilederen oppdateres fortløpende både når det gjelder dette og andre forhold, og gjeldende versjon finnes på forskerutdanningens nettsider.

Informasjon om rutiner knyttet til ansettelsesforhold til HiL er i hovedsak ivaretatt av ansettelsesavtalen og "Retningslinjer for tilsetning i stipendiatstilling ved Høgskolen i Lillehammer" fastsatt av høgskolestyret 07.12.2004. I tillegg finnes en personaladministrativ

håndbok, hvor styringsdokumenter relatert til ansettelsesforholdet er samlet.

I tillegg er det utarbeidet en midlertidig veileder for BUK-senterets PhD-utdanning i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling i påvente av akkreditering av studiet.

2.2. PhD-programmets faglige kjerneområde og tilnærming

Valget av navn og faglig kjerneområde er ikke bare et resultat av forskning og faglig utviklingsarbeid i fagmiljøet bak PhD-programmet, men også et resultat av en rekke overveielser. Et PhD-program om barn og unge må for det første favne sentrale problemstillinger knyttet til studier av barns og unges oppvekst, deltakelse, utvikling og læring, og for det andre skal det ha et navn som signaliserer et overordnet faglig perspektiv som gir mulighet for faglig og metodisk refleksjon og fordypning. Navn og sentrale problemstillinger i et PhD-program skal reflektere overordnede behov for å bidra til økt kunnskap og forståelse knyttet til endrede krav til deltakelse, læring og omstilling i dagens og morgendagens komplekse kunnskapssamfunn (jf. St.meld. nr. 30 (2008–2009)). ”Kompetanseutvikling” er et begrep som favner og setter fokus på slike overgripende og sentrale problemstillinger, samtidig som det signaliserer et faglig perspektiv på barns og unges utvikling som stimulerer til faglig og metodisk refleksjon og fordypning. Betegnelsen er også et resultat av overveielser om hva som vil være et fruktbart perspektiv i analyser av hvilke krav som dagens samfunn og fremtidig samfunnsutvikling stiller til barn og unge. Både utformingen av og den faglige tilnærmingen til PhD-studiets kjerneområde skal ses på bakgrunn av det tette samspillet mellom vesentlige samfunnstendenser som blir beskrevet nedenfor.

PhD-utdanningen *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* faller innenfor det som kan kalles multidisiplinære studier av barn og unge. Vitenskapelige disipliner som psykologi, pediatri og pedagogikk har fokusert på ulike sider ved barns og unges utvikling og oppvekst, mens sosiologi og sosialantropologi har bidratt til kunnskap om barns og unges samfunnsmessige posisjoner. Etter hvert har det skjedd en utvikling mot det som kan kalles *interdisiplinære studier*, det vil si utvikling av nye perspektiver som inkorporerer innsikter fra ulike disipliner.

PhD-studiet *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* er et interdisiplinært studium.

2.2.1. Interdisiplinære tilnærminger til utvikling og kompetanse

Cairns og Cairns påpeker at det innenfor utviklingspsykologien i lang tid har vært ”et press” mot bedre integrerte modeller for utvikling, og de peker på en rekke eksempler på perspektiver som integrerer elementer fra flere disipliner (Cairns & Cairns 2006: 156). Richard M. Lerner, som er sentral i forskning om barns og unges utvikling, påpeker at utviklingspsykologien på 2000-tallet har gått i retning av en *interdisiplinær ”utviklingsvitenskap”*. Denne utviklingsvitenskapen er kjennetegnet ved at den baserer seg på en relasjonell metateori som overskrider kartesianske dikotomier som arv – miljø, aktør – struktur, individ – samfunn og lignende. Det gjør den ved å *integrere individ og kontekst* som analyseenhet når utvikling skal studeres (Lerner 2006: 3). En konsekvens av en slik tilnærming er en erkjennelse av at barns og unges utvikling inngår i en materiell, sosial og kulturell samfunnsmessig sammenheng, og at utvikling derfor må studeres i den praksis og kontekst som barn og unge befinner seg i (jf Magnusson & Stattin 2006; Lerner 2006, Lerner et. al. 2005). Slik begrepet ”kontekst” brukes av disse forskerne betyr at det legges til grunn at individene er sammenvevd med den samfunnsmessige sammenheng de inngår i. I denne

forståelsen er ikke individet atskilt fra sine omgivelser, men står i en gjensidig utveksling med omgivelsene der individet både påvirker og blir påvirket ved deltakelse i forskjellige praksiser (Sameroff & Chandler 1975; Sameroff 1993; 2000; Benn & Garbarino 1992: 120-21). Det er dette Richard M. Lerner kaller ”(a) developmental contextual perspective” (1991).

Også den sosiologiske barne- og ungdomsforskningen har etter hvert utviklet seg i interdisiplinær retning. Et eksempel på det er Anthony Giddens som allerede i 1979 understreket at den tradisjonelle sosiologiske forståelsen av sosialisering måtte nyanseres (1979: 129 - 30):

“Socialization is never anything like a passive imprinting of ‘society’ upon each ‘individual’. From its very earliest experiences, the infant is an active partner in the double contingency of interaction . . . the socialization involved is not simply that of the child, but of the parents and others with whom the child is in contact.”

Senere har andre sosiologer bidratt til en såkalt ny barndomssosiologi og nye studier av ungdom som har tatt opp i seg innsikter fra andre vitenskapelige disipliner (Bass 2005; Corsaro 2005; Prout 2005; Alanen & Mayall 2001; James et al. 1998; Qvortrup et al. 1994).

Det er en vedvarende og pågående debatt om hva termen ”utvikling” skal bety og hvordan barns og unges utvikling skal forstås (Lerner et. al. 2005). Selv om det blant forskere er ulike oppfatninger av hva utvikling er og hvordan utvikling skal forstås, er det en viss grunnleggende enighet om noe hovedkjennetegn. Mest allment er det en enighet om at utvikling har å gjøre med forandring, men ikke alle forandringer er utvikling. For at det skal være utvikling må det være en bestemt systematikk i forandringene, og de må være suksessive i den forstand at de bygger på hverandre. Det innebærer også at denne type forandringer er en transformasjon der noe nytt oppstår (emergens), og at forandringene med unntak av spesielle tilfeller er irreversible. Samtidig er barn og unges utvikling preget både av variasjon og plastisitet. Plastisitet brukes for å betegne at utviklingsforløpet ikke er forutbestemt. Dette skyldes nettopp at utvikling skjer i samspill med omgivelsene (Lerner 1984).

Innenfor disse interdisiplinære tilnærmingene skilles det ikke mellom ulike typer utvikling slik det ble gjort tidligere. Som Michael Cole påpeker har det tradisjonelt vært tre dualistiske posisjoner som har dominert når det gjelder forståelsen av utvikling. De to første posisjonene er biologisk modning og læring, mens den tredje posisjonen er representert ved Piaget som vektlegger både indre og ytre faktorer, men samtidig opprettholder en dualistisk posisjon (Cole 2005: 48 – 49). Utviklingen av interdisiplinære tilnæringer baseres på en relasjonell metateori som erstatter de tradisjonelle dualistiske forståelsene, noe som også medfører at det ikke lenger blir fruktbart å skille mellom utvikling og læring. Når det innenfor PhD-programmets fagmiljø er utviklet en tilnærming med fokus på kompetanseutvikling, knytter denne tilnærmingen an til en slik relasjonell metateori:

Barns og unges kompetanseutvikling er de prosesser og mekanismer som i varierende grad, i kraft av menneskelig aktivitet, gjør barn og unge i stand til å delta fullt ut i sosiale praksiser i forskjellige kontekster og til å realisere bestemte mål og mestre bestemte oppgaver som er knyttet til deltakelse i disse praksisene.

Denne forståelsen knytter an til og videreutvikler tidligere sentrale bidrag i forskningen om kompetanse. Et innflytelsesrikt bidrag til forståelsen av kompetanse som prosess er Robert Whites artikkel *Motivation considered: The concept of competence* (1959) der han argumenterer for at mennesket er orientert mot et effektivt samspill med omgivelsene. Han

hevder at denne orienteringen er en av de mest fundamentale prosessene i individets utvikling. I kjølvannet av denne artikkelen fulgte ulike bidrag til forståelsen av kompetanse. Som eksempler kan nevnes Martin E. Ford som definerer kompetanse som ”attainment of relevant social goals in specified social contexts, using appropriate means and resulting in positive developmental outcomes” (1982: 324). Everett Waters og L. Alan Sroufe definerer et kompetent individ som ”one who is able to make use of environmental and personal resources to achieve good developmental outcome” (1983: 81). På denne måten forstås ”utvikling” som ”utvikling av kompetanse”. Kompetansebegrepet innenfor BUK-senterets forsknings- og PhD-program er bredt, slik at det favner ulike perspektiver, samtidig som det signaliserer et sterkt fokus på de *forutsetninger som gjør barn og unge i stand til fullverdig deltakelse i praksiser innenfor og på tvers av forskjellige kontekster*.

Slik sett må kompetanseutvikling ses i en større sammenheng og knyttes til deltakelse, tilhørighet, identitets- og meningsskaping. Dette utdypes under. Ledende prinsipper er «deltakelse» og «utvikling», det vil si individets ønsker om å delta i og tilhøre sosiale fellesskap/praksisfellesskap som oppfattes som betydningsfulle (Wenger 1998, Mead 1932). Individets selvforståelse og kompetanser utvikles i relasjon til disse fellesskapene. Subjektet alene er derfor ikke en isolert analyseenhet, men subjektet i relasjon til den praksis og den kontekst som det deltar i. Drivkraft til endring kommer av deltakelse i sosiale praksiser der vi søker å finne mening sammen med andre (Wenger 1998, Tanggaard 2007).

Den brede tilnærming som PhD-programmet har til begrepet kompetanseutvikling inkluderer mange forskjellige tilnærminger til menneskelig forandring fra forskjellige faglige tradisjoner. Dette blir tydelig i studiets åpne og helhetlige forståelse av hvilke elementer som inngår i barns og unges utvikling av kompetanser. Kompetanseutvikling er en prosess som blant annet innebærer at barn og unge:

- tilegner seg identiteter, verdier og ideologier (sosialisering)
- tilegner seg kunnskaper og ferdigheter (læring)
- utvikler beredskap for å kunne handle innenfor forskjellige praksiser og kontekster (utvikling)

Hvis man bruker de tradisjonelle faglige begrepene, er nok *læring* og *utvikling* de mest vanlige når det gjelder å forstå barns og unges kompetanseutvikling. Innen psykologien og pedagogikken strides man ofte om hva som er hva, og man er ofte uenig om hvordan man skal tolke disse to begrepene og deres innbyrdes relasjoner. Noen mener at en endelig teoretisk avklaring av forholdet mellom læring og utvikling ikke er nødvendig, og henviser for eksempel til den ofte siterte Vygotsky-formuleringen: «any learning worthy of the name leads to development» (Newman og Holzman 1993: 75). Andre mener at en teoretisk avklaring mellom de to begrepene er svært viktig. Slike og lignende stridsspørsmål vil stipendiatene gjennom studiet bli konfrontert med og på den måten bli trent opp til kritisk refleksjon over sentrale faglige problemstillinger.

2.2.2. Utforming av og tilnærming til kjerneområdet i lys av dagens samfunnstendenser

Utformingen av og tilnærmingen til kjerneområdet skal også ses på bakgrunn av det tette samspillet mellom fire vesentlige samfunnstendenser. For det første preges barns og unges *deltakelse* på mange av samfunnets viktige praksisområder (for eksempel familie, fritid, skole og arbeidsliv) i stadig større grad av krav til å mestre nye former for *kompleksitet*. For det andre, og dette er til dels en konsekvens av det første forholdet, stiller barns og unges deltakelse innenfor disse praksisområder nye krav til de *kompetanser* som barn og unge må

utvikle for å håndtere disse nye formene for kompleksitet. For det tredje: I takt med samfunnets utvikling og den økende graden av kompleksitet og spesialisering, ser vi en tendens til *fragmentering av kunnskapsutviklingen* omkring barns og unges oppvekst. For det fjerde har flere *profesjoner til oppgave å fremme barns og unges kompetanseutvikling*, også ofte utenfor profesjonenes egne institusjonelle rammer, og dette krever en mer helhetlig forståelse og et samarbeid med andre profesjoner.

Nye former for sosial, kulturell og teknisk kompleksitet preger i dag barns og unges oppvekst. Nye krav til foreldrene og til profesjonelle gruppers tilrettelegging for barnas oppvekst og kompetanseutvikling på forskjellige arenaer er også konsekvenser av denne kompleksiteten. Voksnes kompetanser for å legge til rette for barnas og de unges kompetanseutvikling kommer mer i fokus i takt med samfunnets utvikling. I studier av barns og unges kompetanseutvikling er det derfor viktig å fokusere både på barnas kompetanseutvikling og de voksnes kompetanser for å tilrettelegge for og forstå barns og unges kompetanseutvikling (Woodhead 2006, Pomerantz, Grolnick & Price 2007, Urdan & Turner 2005, Dyste 2001, Engeström 1987, 1999). Det er også viktig å fokusere på hvordan de forskjellige perspektivene som forskjellige institusjoner og profesjoner anlegger på barns og unges kompetanseutvikling spiller sammen, forhandles og kan brukes som grunnlag for samarbeid der man tar utgangspunkt i foreldres, barns og unges perspektiver på barns og unges kompetanseutvikling (Højholt 2001, 2005),

Som det er redegjort for ovenfor er valget av Barns og unges kompetanseutvikling som kjerneområde et *strategisk valg*, blant annet på bakgrunn av krav til kunnskap om forandringer i oppvekstvilkårene for dagens og morgendagens barn og unge, samt om den måte som samfunnet møter disse forandringene på. Valget begrunnes først og fremst av det faktum at barns og unges deltakelse på mange av samfunnets viktige praksisområder i stadig større grad preges av krav til å mestre nye former for kompleksitet. Denne utviklingen tilsier en bred tilnærming til barns og unges *deltakelse i forskjellige praksiser og kontekster* og til hva som setter dem *i stand til å mestre endringer i praksisene og kontekstene*, heller enn et snevert fokus på sosialiseringprosesser og en vektlegging på barns og unges tilpasning og verdiovertakelse. Dette inkluderer også et fokus på barns egne opplevelser, ønsker, verdier og interesser knyttet til deltakelse og syn på kunnskap (hva som er viktig å lære) og kompetanseutvikling.

Det som er sagt ovenfor understreker noen viktige forhold som har hatt føringer for utformingen av og tilnærmingen til det faglige kjerneområdet:

- Barns og unge utvikler kompetanser for å *bli i stand til å mestre ulike former for kompleksitet* i løpet av sin oppvekst.
- Barns og unges utvikling av sine kompetanser foregår innenfor mange forskjellige praksiser og kontekster, og på tvers av deres deltakelser innenfor disse praksisene og kontekstene. Dette understreker nødvendigheten av å studere barns og unges kompetanseutvikling ut fra en *multipraksisorientert og multikontekstuell* tilnærming.
- Barns og unges kompetanseutvikling er også et spørsmål om *inkludering og eksklusjon*. *Deltakelse* innenfor et bestemt praksisområde, for eksempel skolens praksiser, stiller bestemte krav. Mangel på muligheter for å utvikle de relevante kompetansene øker risikoen for eksklusjon. Det er også viktig å fokusere på hvordan barn som utelukkes fra eller ikke finner seg til rette i en praksis kan oppleve inkludering i en annen praksis. Det er derfor viktig å fokusere på hvordan barn og unge håndterer overganger og overlappinger mellom ulike praksiser og kontekster som de deltar i.
- Voksne, så vel foreldre som profesjonelle, har et viktig ansvar for å legge til rette for barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling. Spørsmålet om barns og unges

kompetanseutvikling er således også et spørsmål om *de voksnes kompetanser for å tilrettelegge for barns og unges kompetanseutvikling*. Dette setter fokus på kompetanseutviklingen hos profesjonelle grupper innenfor barnehagens og skolens praksiser, men også på kompetansene hos de profesjoner som skal støtte de barn og unge som risikerer å bli ekskludert fra deltakelser i viktige praksiser (for eksempel profesjoner innen barnevern og andre hjelpeinstanser for psykososial støtte til barn og unge).

2.2.3. En multipraksisorientert og multikontekstuell tilnærming

Barns og unges kompetanseutvikling skjer i en kompleks virkelighet. Den foregår ikke bare innenfor og på tvers av mange forskjellige *praksiser* knyttet til livet i familien, barnehagen, skolen og andre arenaer slik det er beskrevet ovenfor. Deltakelsen i slike enkelte praksiser får også sin kompleksitet ved at den skjer innenfor varierende *kontekster* som innvirker på selve deltakelsen (og herved på kompetanseutviklingen) i de enkelte praksiser.

Som redegjort for tidligere blir syv praksisområder peket ut som sentrale i barns og unges kompetanseutvikling i dagens samfunn (jf kap. 1). Men hvordan kan man forstå begrepet praksis mer presist? Og hvordan kan en definere begrepet kontekst? Og hvordan kan man forstå forholdet mellom praksis og kontekst? Det følgende illustrerer forskjellige innfallsvinkler til svar på disse spørsmålene.

2.2.4. Praksisbegrepet og PhD-utdanningens fokuserende praksisområder

Begrepet praksis har fått mange mer eller mindre uklare betydninger i hverdagsspråket, men også i faglige tradisjoner innenfor for eksempel de sosiologiske, pedagogiske og psykologiske teoritradisjonene. En vanlig betydning av praksisbegrepet er for eksempel oppstått i forbindelse med at det blir brukt i relasjon til teoribegrepet, det vil si som en del av begrepsparet teori og praksis, i betydningen teori kontra praksis. En annen betydning blir tillagt begrepet når man snakker om en yrkespraksis, for eksempel en legepraksis eller sosialkontorpraksis. De faglige tilnærmingene som vektlegger at kompetanseutvikling skjer gjennom praksis, forholder seg til skillet mellom teori og praksis ved å argumentere for at utvikling av kompetanser ikke skjer ved å internalisere kunnskap, men ved å delta i ulike praksiser (jf. Sawyer 2002).

Et eksempel på denne forståelsen av praksis er Wenger og medarbeidere (2002) som definerer praksis i forbindelse med teoretiseringen om praksisfellesskap. Her gir de en definisjon som ligger tett opp til hvordan praksisbegrepet blir brukt som en av flere mulige definisjoner i dette doktorgradsprogram:

“It denotes a set of socially defined ways of doing things in a specific domain: a set of common approaches and shared standards that create a basis for action, communication, problem solving, performance, and accountability”. (Wenger, McDermott og Snyder 2002: 38)

Innenfor de ulike grenene av den kulturhistoriske psykologien har de to begrepene “virksomhet” og “praksis” fått sitt til dels overlappende teoretiske innhold etter sine ulike teoretiske tilknytninger. En viktig forskjell er at virksomhetsbegrepet (jf Leontjev 1978, Hedegaard 2008 m.fl) er utviklet som et begrep som på en mer eksplisitt måte relaterer menneskets indre subjektive psykiske prosesser til den ytre sosiale, kulturelle og gjenstandsmessige omverdenen, mens praksisbegrepet (jf Dreier 1997;2008b; Lave & Wenger 1991) hovedsakelig beskjeftiger seg med hvordan subjektets handlinger konstituerer seg som praksis. (Nygren 2004)

Forholdet mellom de ulike virksomhetene som en person utøver som deltaker i en bestemt praksis kan forstås ved hjelp av teorien om *virksomhetssystemer* (Engeström 1987, 1990). Ifølge denne teorien er de ulike virksomhetene en del av et overordnet ”system av virksomheter”, et virksomhetssystem. Med hjelp av begrepet virksomhetssystem åpnes det en mulighet for å presisere forskjellen mellom begrepene «praksis» og «virksomhet». En bestemt *praksis* oppstår når deltakerne koordinerer sine deltakelser i ulike virksomheter slik at disse virksomhetene utføres i tråd med et *koordinert gjentakende mønster over tid* (Nygren 2004). Både det koordinerte og gjentakende mønsteret i disse virksomhetene og selve tidsdimensjonen er viktige kriterier for hva som skal regnes som «praksis», slik vi her forstår dette begrepet. Å etablere et koordinert gjentakende mønster i virksomheter i form av en bestemt praksis tar tid. For å forstå en bestemt form for praksis, for eksempel en praksis i en skoleklasse, er det derfor viktig å ha et historisk perspektiv og se på de forskjellige tradisjonene som er med på å utvikle de virksomhetene som til sammen former den aktuelle praksisen.

Med utgangspunkt i de definisjonene som her er gitt, kan et bestemt praksisfellesskap (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) ses som et fellesskap som skapes, opprettholdes og utvikles over tid gjennom deltakernes bestemte former for koordinering av sine virksomheter til en bestemt form for kollektiv *praksis*.

Barns og unges kompetanseutvikling antas å skje ved at de deltar i og på tvers av bestemte praksiser. De praksisområdene som er sentrale for de fleste barns og unges kompetanseutvikling i dagens samfunn er familiens praksiser, jevnaldrendes praksiser, barnehagens praksiser, skolens praksiser og mediepraksiser. Noen barn og unge trenger i tillegg å delta i profesjonelt arrangerte praksiser som en støtte i deres utvikling. To av disse praksisområder er spesielt fokusert i doktorgradsprogrammet: profesjonelle praksiser innen fagfeltet sosial omsorg (for eksempel barnevernets praksiser) og profesjonelle praksiser innen fagfeltet psykososial helse (for eksempel barne- og ungdomspsykiatri). Men betingelsene for deltakelse i alle de praksiser som omfattes av disse syv praksisområder vil samtidig variere, blant annet ut fra hvilken kontekst den enkelte praksis realiseres innenfor.

I denne sammenhengen skal spørsmålet om *forholdet* mellom PhD- og forskningsprogrammets *kjerneområde* og de fokuserende *praksisområdene* kommenteres nærmere. I tillegg vil vi i det følgende nærmere behandle det *innbyrdes forholdet* mellom de aktuelle *praksisområdene*.

PhD- og forskningsprogrammets grunnleggende antakelser om selve studieobjektets karakter (jf. 2.2.1 og 2.3) tilsier at det fenomenet som studeres – barns og unges kompetanseutvikling – bør studeres med hensyn til hvilke praksiser og kontekster som kompetanseutviklingen foregår i. De syv praksisområder (se ovenfor og 2.4.1) som her er pekt ut som sentrale i studier av barns og unges kompetanseutvikling er ikke en fullstendig liste over alle områder hvor det forekommer praksiser som har relevans for barns og unges kompetanseutvikling. Men de praksiser som her blir trukket frem, tilhører den type praksiser som det i dagens samfunn er spesielt relevant å ta hensyn til ved studier av barns og unges kompetanseutvikling. Logikken bak konstruksjonen av ”barns og unges kompetanseutvikling” som den *faglige kjernen* i studiet, sammen med erkjennelsen av at denne kompetanseutviklingen foregår så vel innenfor som på tvers av bestemte *praksiser* og deres kontekster, tar altså utgangspunkt i de grunnleggende antakelsene om studieobjektets karakter: For å nå kunnskap med en tilstrekkelig vitenskapelig bredde og dybde om det aktuelle fenomenet (den faglige kjernen), bør studier av dette fenomenet trekke inn den

betydningen som barns og unges deltakelse i og på tvers av aktuelle praksiser har for det fenomen som studeres: barns og unges kompetanseutvikling.

Innenfor forskjellige samfunnsvitenskaplige tilnærminger ser man ofte forsøk på å inndele virkeligheten i "nivåer". En innflytelsesrik forsker som *Urie Bronfenbrenner* (1979; 1981; 1996) når det gjelder barns og unges utvikling, opererer for eksempel med mikro-, meso-, ekso- og makronivåer innenfor rammene av en økologisk tilnærming til barns utvikling. I likhet med dette PhD- og forskningsprogrammet vektlegger Bronfenbrenner barns deltakelse i og på tvers av forskjellige praksiser og kontekster når han hevder at barns utvikling stimuleres som en direkte virkning av antallet strukturelt forskjellige nærmiljøer som barnet kan inngå i, og hvor barnet kan inngå i et variert sett av fellesaktiviteter med andre personer. Selv om dette PhD- og forskningsprogrammet på noen områder har en lignende tilnærming som Bronfenbrenners utviklingsøkologiske, låser imidlertid *ikke* dette programmet seg til den type "nivåinndeling" av virkeligheten som Bronfenbrenner og en del andre forskere synes å gjøre. I denne sammenhengen er det viktig å understreke at de utpekte praksisområdene *ikke* skal oppfattes som en definisjon av forskjellige virkeligheter som kan inndeles i "nivåer". Det faktum at programmet i de mer utførlige beskrivelsene av de syv fokuserende praksisområdene (jf 2.4.1.) påpeker relevansen i å ta hensyn til den innflytelse som deltakelse i disse praksiser har på barns og unges kompetanseutvikling, har således *ikke* som underliggende premis at en slik områdeinndeling av praksiser skal forstås som om disse områdene er relatert til hverandre i termer av på forhånd definerte logiske "nivåer". Hvordan de praksisene som er knyttet til de fokuserende områdene kan *relateres til hverandre og til barns og unges utvikling av sine kompetanser* når barn og unge deltar i og på tvers av slike praksiser, er problemstillinger som *i seg selv* bør være gjenstand for forskningen. En slik åpen teoretisk holdning vis a vis praksisenes rolle er viktig, ikke minst fordi deltakelse i disse praksiser og deres innflytelse vil forandres over tid i takt med at både samfunnet og kompetansekravene som ulike generasjoner av barn og unge møter, stadig vil være i forandring.

Spørsmålet om de fokuserende praksisenes eventuelle forbindelser med hverandre, og spørsmålet om deres innflytelse på barnas og de unges kompetanseutvikling, betraktes således i dette PhD- og forskningsprogrammet som *empiriske og teoretiske spørsmål* som bør belyses i forbindelse med konkrete vitenskapelige studier av barns og unges kompetanseutvikling. Dette utelukker imidlertid ikke at den enkelte forsker eller stipendiat i konkrete analyser kan se det som relevant og fruktbart å relatere ulike typer av praksiser og deres innflytelse på kompetanseutviklingen til hverandre på bestemte måter, for eksempel i termer av hierarkiske nivåer. Slike analyser kan for eksempel være fruktbare i utvikling av teoretiske modeller i forbindelse med søken etter forklaringer som kan kaste lys over bestemte utviklingsprosesser eller utviklingen av bestemte kompetanser. Programmets påpekning av at de fokuserende praksisområdene og de enkelte praksisers forskjellige utforminger og kravstrukturer har betydning for kompetanseutviklingen, er således først og fremst motivert av *metodologiske* hensyn, diktert av grunnleggende antakelser om den virkelighet barns og unges kompetanseutvikling finner sted innenfor.

PhD-programmet vektlegger i utgangspunktet altså de syv relativt allmenne områdene for praksiser først og fremst fordi de aktuelle praksisene på disse områdene antas å være *sentrale i barns og unges liv og kompetanseutvikling*. I den løpende forskningsvirksomheten og i utdannelsen innenfor PhD-studiets rammer er vektleggingen av disse praksisområdene *dynamisk og fleksibel*. Over tid vil fokus på enkelte praksisområder, på kombinasjoner av praksisområder og på de enkelte og mer spesifikke praksiser derfor variere, avhengig av samfunnets utvikling, den forskning som drives på området og den kompetanse og de

vitenskapelige interesser som til enhver tid er representert i fagmiljøet. Noen prosjekter vil fokusere på noen utvalgte praksiser i de fokuserende praksisområdene, mens noen prosjekter vil fokusere på praksiser innenfor alle praksisområder.

I vårt samfunn deltar barn og unge i praksiser innenfor de områder som er eksemplifisert ovenfor med *forskjellige forutsetninger*, avhengig av en rekke forhold som for eksempel *kjønnsstilling, klassetilhørighet og etnisk tilhørighet*. Slike forhold antas å ha sin innflytelse både innenfor og på tvers av de aktuelle praksisene som er fokusert i PhD- og forskningsprogrammet (dette utdypes nærmere i 2.4.1). Betingelsene for barns og unges deltakelser og kompetanseutvikling på de forskjellige praksisområdene varierer altså mellom ulike grupper av barn og unge, avhengig av forskjellige kombinasjoner av deres biologiske, sosiale, kulturelle og økonomiske forutsetninger. Denne forskjelligheten bør derfor også trekkes inn i studier av barns og unges kompetanseutvikling.

2.2.5. Begrepet kontekst og dets forhold til praksis

Det er åpenbare forskjeller mellom de syv praksisområdene som programmet fokuserer, først og fremst med hensyn til om områdene omfatter praksiser som danner særlige, lokale institusjonelle rammer for barns og unges liv og kompetanseutvikling eller ikke. Men også med hensyn til hvor regelmessig og over hvor lang tid barn og unge deltar i den type praksiser som omfattes av det enkelte praksisområde. Men felles for alle praksiser innenfor de syv aktuelle praksisområdene er *at barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling her foregår i forhold til noen særlige, innbyrdes relaterte betingelser*. Disse innbyrdes relaterte sosio-materielle betingelsene fremtrer i form av landskap og rom som er innrettet på forskjellige måter med hensyn til regler og fremgangsmåter for deltakelser, bruk av artefakter og teknologier, sosiale posisjoner og relasjoner, krav og formål – noe som preger barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling i og på tvers av de praksiser som tilhører de ulike praksisområdene.

Samtidig er det åpenbart at *konteksten* for flere av de praksiser som inngår i et og samme praksisområde, kan variere. Selv om betegnelsen ”kontekst” ikke alltid defineres på en stringent måte i litteraturen, blir den svært ofte brukt i aktuell forskning, og den er også valgt i dette programmet. Dette er ikke et ”perfekt” valg, men andre beslektede betegnelser som institusjon, setting, arena og økologisk nisje forekommer mindre velegnede. Ordet kontekst kommer av ”com texere,” som betyr ”å veve sammen”, og det har to forskjellige betydninger:

(1) ”..de dele af en diskurs, der omgiver et ord eller en passage og kan kaste lys over dets betydning” og (2) ”..de indbyrdes relaterede betingelser, hvori noget eksisterer eller forekommer” (Merriam-Webster’s 11th Collegiate Dictionary, 2005, s. 270).

Det er den siste betydningen, ved vekt på betydningen av innbyrdes relaterte sosio-materielle betingelser for deltakelse som PhD- og forskningsprogrammet legger til grunn i studier av barns og unges kompetanseutvikling. Valg av betegnelsen ”kontekst” er også uttrykk for en metodologisk tilnærning i måten å forstå forholdet mellom individ og samfunn på: Individet studeres i forhold til kontekst, ikke som noe utenfor. I det følgende gis det noen konkrete eksempler som illustrerer betydningen av å ta hensyn også til *konteksten* for den praksis som barn og unge deltar i.

Betingelsene for å delta i en skolepraksis i 7. klasse på en skole der de fleste barna har en ikke-vestlig etnisk tilhørighet, vil skille seg vesentlig fra deltakelsesbetingelsene 7. klasse på en skole på for eksempel Bygdøy utenfor Oslo der alle barna har norsk etnisk bakgrunn. Forskjeller i de aktuelle praksisenes kontekster, det vil si forskjeller mellom

deltakelsesbetingelsenes sammenhenger, kan ha stor betydning for hvilke kompetanser der er mulig å utvikle. Et annet eksempel er barns og unges deltakelser i mediepraksiser. For eksempel vil deltakelse i digitale praksiser i en skolekontekst kunne fremme utvikling av til dels andre digitale kompetanser enn deltakelser i digitale praksiser i forbindelse med spill der familielivets og/eller jevnaldrendes samspill danner rammene for deltakelsen.

I sosiale praksiser blir de enkelte deltakernes handlinger knyttet til hverandre på en slik måte at de til dels er gjensidig avhengig av hverandre. For å forstå en persons handlinger i en slik praksis må man derfor også ha kunnskap om de andre deltakernes konkrete handlinger som realiserer deres virksomheter. Man må med andre ord ha kunnskap om den delen av sammenhengen mellom deltakelsesbetingelsene (konteksten) som kalles *handlingssammenheng*. En handlingssammenheng kan blant annet ses som resultat av en organisering av deltakernes praksis i form av en bestemt sammenheng mellom *mål og midler* (Nissen 1996, Dreier 1997). Den måten som deltakerne i en kollektiv virksomhet kobler mål og midler sammen på når de skal løse en oppgave, strukturerer altså deres innbyrdes handlinger på en bestemt måte. Den enkelte deltakers handlinger inngår på denne måten i en sammenheng som struktureres av både oppgaven, målene og midlene. Samtidig påvirker denne handlingssammenhengen hvilke *sosiale relasjoner* som deltakerne utvikler.

At deltakernes handlinger på denne måten vever seg sammen i en felles praksis kan synes som en selvfølgelighet. Men denne «selvfølgeligheten» er det viktig å vie oppmerksomhet når man skal forstå *hvordan* deltakernes kompetanser utvikles, og *hvorfor* de utvikles på en bestemt måte. Den enkelte deltakeren forholder seg altså ikke kun til en oppgave som krever en bestemt kompetanse, men til hele den sammenhengen av handlinger som alle deltakernes handlinger utgjør. Selve den måten som deltakerne forbinder sine handlinger med hverandre på for å løse oppgavene i praksis, blir med det i seg selv en vesentlig del av den *sosiale konteksten* som påvirker hvilke handlinger som er mulige og ikke mulige for den enkelte deltaker. Dermed påvirker denne delen av den sosiale konteksten også hvilke kompetanser som er mulige å bruke eller utvikle. Handlingene, og dermed kompetansene, blir på denne måten innleiret i den sosiale praksisens handlingssammenheng. Eller for å bruke begrepet fra situert læring (Lave & Wenger 1991): Handlingene og kompetansen blir *situert* i den sosiale praksis som barn og unge deltar i.

2.2.4. Interdisiplinær tilnærming

I tillegg til at PhD-programmets tilnærming er *multipraksisorientert* og *multikontekstuell*, er den også *interdisiplinær*. Kunnskapsutviklingen om barns og unges oppvekst er blitt mer oppsplittet og fragmentert. Årsakene til dette er sammensatte. En vesentlig del av forklaringen kan være den økte kompleksiteten i barns og unges hverdagsliv i kombinasjon med samfunnets spesialiserte kunnskapsutvikling. Disse to forholdene har bidratt til at kunnskapen om barn og unge er blitt oppsplittet i ulike vitenskapelig disipliner og i spesialiteter innen disse disiplinene. Mer konkret kan man søke fragmenteringens årsaker i det faktum at kunnskapsutviklingen i lang tid er blitt formet av ulike interesser som knytter seg til tre forskjellige felter i samfunnet:

1. Politiske felter som har ansvar for de samfunnsmessige rammene for barns og unges kvalifiserings- og dannelsesprosesser.
2. Praksisfelt der kunnskaper om slike prosesser blir anvendt.
3. Vitenskapelige disipliner og underdisipliner som genererer forskningsbasert kunnskap om disse prosessene.

Vi har altså å gjøre med tre typer av kunnskapsutvikling knyttet til de interesser som innvirker

på kunnskapsutviklingen: Politikkstyrt, praksisstyrt og disiplinstyrt. Disse tre formene for kunnskapsutvikling har gjensidig innvirkning på hverandre. I den grad de tre interessesfærene fungerer relativt uavhengig, blir det vanskelig å relatere deres kunnskapsbidrag til hverandre. Mange forskere advarer mot konsekvensene av dette og argumenterer for nødvendigheten av interdisiplinær forskning. En slik interdisiplinær tilnærming i forskningen anses i dag som ønskelig på de områdene som her er aktuelle. Likevel ser vi fortsatt en tendens til økende spesialisering og fragmentering. De vitenskapelige disiplinene utvikler flere subdisipliner som produserer mer og mer dybdekunnskap på bekostning av helhetsforståelse (Bhaskar & Danermark 2006).

En interdisiplinær faglighet kan forstås som (Klein. & Newell 1998: 3):

“ . . . a process of answering a question, solving a problem, or addressing a topic too broad or complex to be dealt with adequately by a single discipline or profession. . . . IDS draws on disciplinary perspectives and integrates their insights through construction of a more comprehensive perspective. ”

Slik det er påpekt ovenfor, er det i studier av barn og unge i ferd med å utvikles interdisiplinære tilnærminger. Riktig nok synes det fremdeles å være slik at monodisiplinær forskning i noen sammenhenger får større anerkjennelse enn integrerende kunnskap på tvers av disipliner og nivåer. Strukturelle forhold, slik som monodisiplinære forsknings- og utdanningsinstitusjoner, rekruttering og forskningsfinansiering som forutsetter entydig disiplinforankring, bidrar til en slik utvikling.

Det fragmenterte kunnskapsgrunnlaget har gjort det vanskelig å etablere et vitenskapelig basert helhetssyn på barns og unges kompetanseutvikling. En slik viten er nødvendig for å sikre et relevant og helhetlig handlingsgrunnlag, både for nasjonale og lokale aktører på politikkområdene for kultur og barns og unges oppvekst, og for de profesjonelle aktørene som i praksis skal realisere den aktuelle politikken. Samtidig er det nødvendig med en *kritisk vitenskapelig refleksjon* over dagens status på kunnskapsområdet.

PhD-utdanningen og forskningen innenfor kjerneområdet Barns og unges kompetanseutvikling har som ambisjon å stimulere til en slik helhetlig og interdisiplinær kunnskapsutvikling på et høyt vitenskapelig og kritisk nivå. Deler av denne kunnskapen skal også være *handlingsrelevant* for de politiske og profesjonelle aktørene på internasjonalt, nasjonalt og lokalt nivå. Samtidig er en kritisk, reflektert og analyserende kunnskap om de prosesser som preger og virker formende for kompetanseutviklingen i løpet av barns og unges oppvekst en *vitenskapelig verdi i seg selv*. PhD-programmet er også en naturlig ramme for en forskning som utfordrer og fremmer kritisk refleksjon over, og utvikling av, profesjonelle forståelser og praksiser knyttet til barns og unges kompetanseutvikling. For stipendiater som ser PhD-studiet som en påbygging på en tidligere profesjonsutdanning og erfaringer fra arbeid med barn og unge (for eksempel helse- og sosialarbeidere, spesialpedagoger og lærere), vil studiet være relevant i den betydning at det vil gi muligheter til en *kritisk vitenskapelig distansering til egen profesjon* innenfor barne- og ungdomsområdet. Samtidig skal studiet gi disse stipendiatene en mulighet til å gi sitt bidrag til en *vitenskapeliggjøring av det aktuelle praksisfeltet* gjennom avhandlingsarbeidet og i fremtidig arbeid som forsker innen feltet.

PhD-programmet og fagmiljøets forskning skal bidra til å bygge ned motsetninger mellom ulike forskningstradisjoner og disipliner. Vi ønsker å åpne kunnskapstilfanget for den enkelte og for hverandre i en ambisjon om å produsere integrerende kunnskap ”på tvers” om barns og unges kompetanseutvikling. Med dette menes på tvers av disipliner, på tvers av praksiser og

kontekster, på tvers av historiske epoker, på tvers av kulturer, og på tvers av den menneskelige værens biologiske, sosiale og psykologiske aspekter.

2.2.5. Et sammenbindende generelt sosiokulturelt perspektiv

Den multipraksisorienterte, multikontekstuelle og interdisiplinære tilnærmingen stiller krav til et *sammenbindende faglig profil* og noen *sammenbindende generelle teoretiske begreper* som kan fungere som ”broer” mellom studier som fokuserer kompetanseutviklingen i forskjellige praksiser innenfor ulike kontekster og ut fra perspektiver fra flere faglige disipliner. Et generelt sosiokulturelt perspektiv innenfor samfunnsvitenskapen er valgt som grunnlag for en slik sammenbindende faglig profil. Et slikt perspektiv vektlegger blant annet betydningen av sosiale og kulturelle praksiser og kontekster for barn og unges utvikling, læring og kompetanseutvikling, og det gir muligheter til fordypning i ulike vitenskapelige tradisjoner og problemstillinger (jf Bruner, 1990; Cole, 1996; Forman, Minick, & Stone, 1993; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Stigler, Shweder, & Herdt, 1990; Suchman, 1987; Valsiner, 1998b; Wertsch, 1995; Archer 1988; Giddens 1979; 1984; Bourdieu 1977 m fl.)

Innenfor et slikt perspektiv forstås barn og unge som kompetente aktører, noe som også får betydning for hvordan barneperspektivet og unges eget perspektiv forstås. I det sosiokulturelle perspektivet forstås kompetanse og utvikling av kompetanser ut fra at barnet og de unge er aktive deltakere i sin egen kompetanseutvikling, samtidig som denne utviklingen ses i relasjon til de praksiser og kontekster som de lever sine liv i og på tvers av. De temaer som dette perspektivet synliggjør og reiser har vært sentrale i forskning om barn og unge de siste tiårene.

Samtidig med at programmets profil skal bindes sammen av sentrale begreper, skal det kunne romme en *bred* interdisiplinær forskning. Verken begrepet ”kompetanse” eller begrepet ”utvikling” ”eies” spesielt av en bestemt fagdisiplin. Representanter fra disipliner som psykologi, pediatri, sosiologi, antropologi, idéhistorie, filosofi, pedagogikk eller psykiatri kan således ut fra sine fagtradisjoner gi særegne bidrag i utforskningen av de fenomener som disse to begrepene adresserer. En sammenbindende faglig profil, i dette tilfellet et generelt sosiokulturelt perspektiv, øker mulighetene for å høste de gevinster som ligger i en interdisiplinær tilnærming.

Det generelle sosiokulturelle perspektivet og de sentrale begrepene som studiets kjerneområde er bygget opp av, presenteres nærmere nedenfor. Det skal imidlertid allerede her understrekes at programmet har valgt en tilnærming til det sosiokulturelle perspektivet som er *åpen for mange teoritradisjoner* innen *forskjellige vitenskapelige disipliner* (for eksempel Cultural Studies utviklet av Williams, 1961, og kolleger som Hall, 2000; kroppsfenomenologi inspirert av Merleau-Ponty, 1962, 1968; den postmoderne og pedagogiske filosofien, slik som hos Steinsholt og Dobson, 2009). Samtidig sikrer tilnærmingen den *faglige posisjonering* som er nødvendig for å avgrense et tydelig forskningsområde. Det valgte perspektivet med dets nøkkelbegreper er først og fremst valgt fordi det er velegnet til interdisiplinære, multipraksisorienterte og multikontekstuelle studier av barns og unges kompetanseutvikling og fordi det er med på å *sikre en indre sammenheng i utdannelsen*. I tillegg er mye av forskningen og mange av forskerne som er tilknyttet BUK-senteret på forskjellige måter inspirert av dette perspektivet i sin forskning.

Samtidig skal det understrekes at det valgte generelle sosiokulturelle perspektivet og de valgte nøkkelbegrepene *til stadighet vil være underkastet kritisk refleksjon* i den forskning og de studier som er knyttet til PhD-utdannelsen. Dette skjer både i dialog mellom forskjellige varianter av sosiokulturelle perspektiver og begreper, og mellom disse og en rekke andre

teoretiske perspektiver som er relevante for studiet av barns og unges kompetanseutvikling. Med teoretisk og metodologisk fofeste i et generelt sosiokulturelt perspektiv er det ønskelig å utvide og supplere dette teoretiske perspektivet. I denne forbindelsen ser man fra fagmiljøets side det som berikende at så vel forskere som stipendiater i fagmiljøet inspireres av og trekker inn andre generelle teoretiske perspektiver på barns og unges kompetanseutvikling.

2.3. Studier av barns og unges kompetanseutvikling

HiLs tidligere satsning på barne- og ungeområdet ”Oppvekst og sosialisering” vektla både en mer generell tilnærming (oppvekst) og en mer spesifikk fokusering (sosialisering). Som tidligere antydnet har fagmiljøets forskning og arbeid med å utvikle PhD-programmet resultert i en erkjennelse av fagområdet kompleksitet sett i lyset av den aktuelle samfunnsutviklingen og ny forskning om barn og unge. Dette har medført en faglig posisjonering, hvor utvikling av *kompetanser som forutsetning for å delta i forskjellige praksiser og deres kontekster* er blitt satt i sentrum. Dette samsvarer også med nyere sosialiseringsforskning som nettopp har fokus på ”competent functioning in the culture which the child is growing up” (Maccoby 2006: 13).

Vitenskapelige studier av barns og unges kompetanseutvikling bygger på bestemte vitenskapsteoretiske antakelser generelt, og på ontologiske og epistemologiske antakelser spesielt. Vi skal her gjøre eksplisitt noen vitenskapsteoretiske utgangspunkter for studier av barns og unges kompetanseutvikling. Målet er å tydeliggjøre noen karakteristiske trekk ved barns og unges kompetanseutvikling som *undersøkelsesobjekt*. Dette gjøres som ledd i definisjonen av PhD-programmets faglige kjerne og dybde.

Med studier av barns og unges kompetanseutvikling forstår vi studier av *de prosesser og mekanismer som i varierende grad, i kraft av menneskelig aktivitet, gjør barn og unge i stand til fullverdig deltakelse i sosiale praksiser i og på tvers av forskjellige kontekster og til å realisere bestemte mål og mestre bestemte oppgaver knyttet til disse praksiser*.

Denne definisjonen av undersøkelsesobjektet for studier av barns og unges kompetanseutvikling er imidlertid kun et utgangspunkt, en generell vitenskapsteoretisk posisjonering. Samtidig som den angir et bestemt fokus som veiledning for studier, er den formulert med tilstrekkelig *teoretisk åpenhet* for å åpne for *et mangfold av tolkninger* som vil variere avhengig av faglige og disiplinære ståsteder. En av hensiktene med den type interdisiplinære studier som PhD-programmet legger opp til, er nettopp å gi stipendiater, som i utgangspunktet kommer fra forskjellige disipliner, anledning til en *kritisk, vitenskapelig refleksjon omkring sitt studieobjekt* ut fra forskjellige sentrale teoretiske perspektiver innenfor forskningen. Gjennom slike refleksjoner i forbindelse med sine studier og sitt avhandlingsarbeid vil de gi sine forskjellige bidrag til det *teoretiske og empiriske innholdet* i barns og unges kompetanseutvikling som undersøkelsesobjekt. Slik sett er det viktig at studiets tilnærming til undersøkelsesobjektet er tilstrekkelig bredt og åpent slik det er formulert ovenfor.

Men for å oppnå målsettingen om at forskjellige disiplinære tilnærminger skal berike hverandre og bidra til en mer helhetlig forståelse som overskrider monodisiplinære tilnærminger, er det også viktig å tilby en faglig plattform som tydeliggjør forskningsfeltet ut fra noen klare og generelle faglige posisjoneringer. I denne sammenhengen er det viktig å peke på at den forholdsvis åpne og generelle definisjonen av undersøkelsesobjektet ovenfor også *utfordrer* noen fortolkninger og tilnærminger. For eksempel ligger det i definisjonen at utviklingen av kompetanser er en prosess som gjør barnet og den unge i stand til å mestre noe *i og på tvers av bestemte praksiser og kontekster*. Denne generelle sosiokulturelle

posisjoneringen innebærer en forståelse av at kompetanseutviklingens prosess og resultat er influert av deltakelser i og på tvers av bestemte praksiser og kontekster. Denne tilnærmingen åpner også for et fokus på barns og unges opplevelser av praksiser, fellesskap, kontekst og kompetanser ut fra et menings- og identitetsskapende aspekt. Dette vil samtidig åpne for å studere kompetanseutvikling mer «eksplorerende», det vil si som noe som ikke er gitt, men som skapes eller medieres i relasjonene mellom subjekt, praksis, redskap og kontekst. Den generelle sosiokulturelle tilnærmingen vil åpne for å studere hvordan barn og unge håndterer, tilpasser seg eller opponerer mot tilrettelegginger for kompetanseutviklende prosesser i forskjellige praksiser og kontekster. På denne måten åpnes det for en kritisk diskusjon av tradisjonelle tilnærminger innenfor læringsteori der det som læres eller utvikles blir forstått som mer eller mindre universelt og derfor kan brukes i forskjellige situasjoner *uavhengig* av praksis og kontekst.

I utformingen av studiets kjerneområde har det altså vært viktig å finne en riktig *balanse* mellom på den ene siden en *åpenhet* som beforder en tilstrekkelig teoretisk åpenhet og stipendiatenes selvstendige, kritiske og vitenskapelig refleksjoner omkring sitt undersøkelsesobjekt, og på den andre siden en *tilstrekkelig tydelig faglig avgrensning og posisjonering av den faglige kjernen* som bidrar til at de enkelte stipendiatenes forskjellige disiplinære tilnærminger får brytes mot hverandre på en tydelig avgrenset faglig arena. På denne måten kan monodisiplinære begrensninger overskrides i en interdisiplinær smeltedigel for ny vitenskapelig kunnskap som både har bredde og dybde. I BUK-senterets forskningsprogram, som også fungerer som et bidrag til et teoretisk åpent, men fokuserende, faglig rammeverk for PhD-studiet, er denne faglige avgrensningen og posisjoneringen presentert. Her understrekes det samtidig at denne teoretiske rammen er *åpen* og hele tiden er ”til forhandling” og forandring som en konsekvens av ny empirisk kunnskap og teoriutvikling.

2.3.1. Problematiseringer og faglige posisjoneringer i tilnærmingen til kjerneområdet

Utviklingen av studiets sosiokulturelle perspektiv og faglige profil har vært en lang prosess. I denne prosessen har det vært nødvendig å gjøre kompetansebegrepet og andre sentrale begreper i den faglige profilen til gjenstand for kritisk refleksjon, samt å foreta viktige faglige posisjoneringer i forhold til forskjellige tilnærminger. I studiet inviteres også stipendiatene til tilsvarende kritiske refleksjoner i de PhD-kurser som tilbys, i veiledning og på seminarer. I disse sammenhenger gjøres programmets faglige profil og tilnærming til undersøkelsesobjektet til gjenstand for kritiske refleksjoner ut fra spørsmål som for eksempel:

- Hva er kompetanse? Er kompetanseutvikling å se som individets passive tilpassning til omgivelsenes krav, eller som individets og gruppens aktive mestring av omgivelsene?
- Hva skal forstås som mer ”utviklet” eller ”kompetent” enn noe annet? Hvilke krav stilles i gitte sosiale praksiser og kontekster og konstellasjoner?
- Hvordan skal man forstå forholdet mellom læring og utvikling i menneskelig kompetanseutvikling?
- Hvordan skal man forstå bevegelser og rettethet i begrepene kompetanse, utvikling og måloppnåelse?

Disse spørsmålene er i like stor grad sentrale når det gjelder de relevante profesjonenes forståelser og intervensjoner. Når stipendiatene har en profesjonsbakgrunn, vil PhD-studiet fremme kritisk refleksjon over profesjonsutøvelsen slik at de i kraft av en vitenskapelig kritisk tilnærming kan forbinde refleksjonene over teoretiske antakelser og perspektiver med refleksjoner over profesjonelle forståelser og praksisformer.

Som vi tidligere har beskrevet kan en viktig del av forståelsen av kompetanseutvikling som undersøkelsesobjekt formuleres slik: ”noe” gjør subjektet i stand til ”noe”, og dette kan bare skje i kraft av subjektets aktivitet. *Å være i stand til noe* er i denne sammenhengen *å ha kompetanse til å realisere og/eller mestre noe*. De prosesser som bidrar til å gjøre et subjekt i stand til å mestre og/eller realisere noe, er således de prosesser som fremmer utviklingen av kompetansen.

Med en slik tilnærming kan kompetanseutvikling studeres som en *aktiv tilpasning* til krav som enten omverden eller subjektet selv – eller omverdenen og subjektet i samspill/forhandlinger – har utformet og/eller definert. Dette hindrer ikke at kompetanseutvikling ut fra disse utgangspunktene også kan studeres som subjektets eller kollektivets *egeninitierte aktive strategi* i bestrebelse på å erobre eller utvide kontroll/rådighet over bestemte omverdensbetingelser. Fokus på ”aktiv tilpasning” må imidlertid ikke forstås som en antakelse om at individet tilpasser seg rådende normer og verdier. Derimot blir det viktig å utforske de ulike retninger som endring, læring og kompetanseutvikling tar, det vil si hvordan barn og unge håndterer og forhandler de opplevelser de har av krav, verdier, oppgaver, mål og forventninger i en bestemt praksis og kontekst. Ikke minst blir det sentralt å studere dette i lys av de krav, mål og forventninger de bærer med seg fra andre praksiser og kontekster som de deltar i. Med en slik tilnærming blir det også viktig å erkjenne at kompetanseutvikling alltid skjer gjennom deltakelse i praksiser som er lagt til rette på måter som konstituerer bestemte *maktforhold* som har direkte eller indirekte innvirkning på hvilke kompetanser som (kan) utvikles. Den som definerer de krav som skal mestres, er indirekte med på å bestemme hvilke kompetanser som skal utvikles. Slike maktforhold er elementer i de mekanismer som er med på å generere utviklingen av bestemte kompetanser. Dette gjenspeiler seg konkret innenfor bestemte praksiser og kontekster for kompetanseutvikling som for eksempel barnehagens og skolens praksiser, og det gir seg også til kjenne i relasjonene mellom aktører som tilhører forskjellige *sosiale klasser, kjønn og etnisitet*. Barn og unge i forskjellige grupper gis ikke bare forskjellige muligheter til å utvikle bestemte kompetanser. De er også nødt til å utvikle forskjellige kompetanser for å ivareta sine interesser, avhengig av hvilke posisjoner de har i samfunnet.

Med utgangspunkt i de problematiseringer som er gjort ovenfor, kan det stilles spørsmål ved den type forståelser av kompetanseutvikling der det tas for gitt at det er mulig å si hva som generelt sett er mer kompetent eller utviklet enn noe annet. I den tilnærmingen som her illustreres er en kompetanse, knyttet til sin gjenstand (for eksempel en oppgave) og den praksis og kontekst denne oppgaven er forsøkt mestret innenfor. Dette betyr for eksempel at et subjekt som er i stand til å mestre en bestemt oppgave i en praksis med en bestemt kontekst, ikke nødvendigvis er i stand til en slik mestring i en annen praksis med en annen kontekst.

Ut fra et vitenskapelig ståsted bør kompetanseutvikling heller ikke forstås implisitt som noe *normativt*, for eksempel som noe de fleste definerer som positivt i alle sammenhenger, men heller som noe funksjonelt, praksissituert, kontekstuel og gjenstandsmessig. I denne sammenhengen er det viktig å understreke at oppgaver og mål kan defineres forskjellig av forskjellige parter i en sosial praksis, og at disse oppgaver og mål derfor kan være omstridt og gjenstand for forhandlinger. I PhD-studiet og forskningen innenfor kjerneområdet vil vi belyse slike forhandlinger mellom forskjellige oppfatninger og deres konsekvenser for barns og unges kompetanseutvikling, i stedet for implisitt å ta kun en parts oppfatning som norm.

Dette knytter an til spørsmålet om hvordan kompetanser kan forstås i forhold til de *mål* som defineres for deltakernes handlinger i gitte sosiale praksiser, kontekster og konstellasjoner. Prinsipielt kan man argumentere for at dette spørsmålet kan håndteres på samme måte som spørsmålet om hvem som definerer oppgaver og krav til deltakelse i en sosial praksis. Igjen er det rimelig å trekke inn tematikken om maktforhold i sosiale praksiser. Med definisjonsmakten over formuleringer av mål for deltakernes handlinger i en sosial praksis følger ofte makten til å definere de oppgaver som skal mestres i den sosiale praksisen. Derfor blir dette i høy grad også et empirisk spørsmål: I noen sosiale praksiser forhandler deltakerne seg frem til enighet om hvordan oppgaver og mål skal defineres, i andre praksiser er det kun en person som mer eller mindre enerådende formulerer mål og oppgaver (for eksempel en autoritær lærer som leder undervisningen i en skoleklasse).

De forskjellige problematiseringene som er eksemplifisert ovenfor berører på forskjellige måter et overordnet spørsmål om hvordan man kan forstå *bevegelser* og *rettethet* i begrepene deltakelse, kompetanse, utvikling og måloppnåelse. Det er problematisk å ta bestemte retninger og bevegelser i deltakelser, kompetanseutviklingen og bestrebelsler i forhold til måloppnåelse for gitt. Det eneste man kan si er at det alltid *er* bevegelser og rettethet i de deltakende subjektene deltakelse, utvikling av sine kompetanser og bestrebelsler etter at nå mål, enten disse målene er definert av dem selv eller andre, eller blir definert som resultat av forhandlinger i bestemte praksiser innenfor bestemte maktforhold og kontekster. Slike bevegelser og slik rettethet vil kunne variere, endre retning eller være motstridende, – men også kollektivt ensrettede i bestemte situasjoner. Rettetheten i sosial praksis er ofte til forhandling mellom deltakerne i den aktuelle praksisen. Spørsmålet om slike bevegelser og rettetheter vil således være et viktig *empirisk* spørsmål i studier av barns og unges kompetanseutvikling. I denne sammenhengen kan det være relevant å nevne at den enkelte profesjonsutøveren som arbeider med barn og unge alltid har en retning i sitt arbeid. Innenfor de profesjonelle miljøene kan det være forskjellige forståelser av- og oppfatninger om disse retningene, og om hvilke retninger som skal gjelde som legitime. PhD-programmet og forskningen på dette området vil her kunne bidra til en kritisk belysning av og refleksjon over profesjonenes utvikling av sin praksis i sitt arbeid med barn og unge.

Spørsmålet om rettethet berører indirekte også problematikken om fravær kontra nærvær av en normativ tilnærming til menneskelig kompetanse. Gundersen og Moynahan (2006) formulerer etter sin gjennomgang av forskningslitteraturen om sosial kompetanse følgende definisjon av sosial kompetanse:

”En person fremviser sosial kompetanse når (i) han/hun i gitte sosiale situasjoner, med stor sannsynlighet, oppnår egne og felles mål på måter som ivaretar egne og samhandlingspartnernes grunnleggende rettigheter, (ii) tilfredsstiller eksplisitte kultur- og samfunnsbestemte regler og implisitte normer for oppførsel, som i sin tur (iii) fører til positivt omdømme fra andre” (op.cit., s. 166).

En slik definisjon kan forstås som *preskriptivt normativ* (jamfør spesielt det tredje kjennetegnet i definisjonen ovenfor). Den synes å utelukke at en person kan fremvise deler av sine sosiale kompetanser også i den atferd der kompetansene som tas i bruk bryter med for eksempel bestemte samfunnsbestemte regler og normer. I den tilnærming til kompetansebegrepet som ligger til grunn for PhD-programmet vil man imidlertid være åpen for at for eksempel narkomane tar forskjellige deler av sine sosiale handlingskompetanser i bruk når de samarbeider godt for å få fatt i narkotika – ja til og med når de smugler narkotika. *Motivet* for, og selve *resultatet* av, deres handlinger kan riktignok vise seg å representere verdier og ideologier som ikke er aksepterte i samfunnets generelle verdier, regler og normer.

Likevel vil de verdier, regler og normer som *veileder det konkrete interpersonelle samspillet og samarbeidet* mellom narkomane i deres praksiser, kunne være deler av en høy sosial kompetanse og sågar i samsvar med samfunnets normer og regler for *hvordan utforme et sosialt samspill mellom mennesker som preges av omsorg for hverandre*. Slik sett vil de narkomanes sosiale kompetanser kunne vise seg å være ”godt” utviklet. Spørsmålet om deres sosiale kompetanser kan således *ikke besvares normativt*, men må undersøkes empirisk. I et slikt perspektiv vil for eksempel deltakernes ”mål” ikke kunne tas for gitt, men bør ses i forbindelse med deres ønsker om tilhørighet og relateres til begreper som mening og identitet. De teoretiske begrepene som skal veilede forskning om menneskelig kompetanseutvikling bør således ikke være normative. Som understreket ovenfor skal kompetanseutvikling derfor ikke forstås normativt, men som funksjonelt, praksissituert, kontekstuel og gjenstandsmessig ut fra subjektets egne deltakerperspektiv.

Barns og unges kompetanseutvikling er som det her er eksemplifisert et forholdsvis komplekst forskningsfelt. Noen studier vil bidra til kunnskap om de *resultater* som de kompetansegenererende prosessene og mekanismene frembringer. Disse studiene bør ikke bare være deskriptive, men også ha som mål å søke forklaringer. Derfor vil de *generative mekanismene* bak utviklingen og bruken av menneskelige kompetanser være en del av undersøkelsesobjektet.

Et av programmets faglige posisjoneringer i denne sammenhengen er at slike mekanismer kun kan mobiliseres og gi resultater gjennom de involverte *menneskenes egne aktiviteter*. På denne bakgrunn tar programmet utgangspunkt i en forståelse av barn og unge som *subjekter i sin egen kompetanseutvikling*. På den andre siden er det innlysende at det enkelte barn ikke utvikler og bruker sine kompetanser løsrevet fra innflytelse fra bestemte praksiser og sosiale, kulturelle og materielle omgivelser. De prosesser og mekanismer som genererer barns og unges utvikling og bruk av sine kompetanser, er bygget opp av et *dynamisk samspill mellom indre og ytre forhold*. Dette samspillet involverer *det enkelte barnets kroppslige og mentale tilstander og prosesser og omverdens sosiale, kulturelle og materielle forhold og medierende artefakter*.

Mange samfunnsinstitusjoner og aktører spiller en viktig rolle i barns og unges utvikling og for deres bruk av sine kompetanser. Barns og unges kompetanseutvikling foregår både innenfor og på tvers av praksiser og de sosiokulturelle og materielle kontekster som barn og unge er aktive innenfor. En sosiokulturell faglig posisjonering i denne sammenhengen er at kompetansenes innhold og form, samt den måten de blir brukt på, er *situert* i disse praksisene og kontekstene. Av denne erkjennelsen følger blant annet at barns og unges utvikling av sine kompetanser ikke kan forstås løsrevet fra de *praksiser* og *kontekster* der de er utviklet og blir brukt. Studier på dette området må derfor trekke inn de forskjellige praksiser og kontekster som utviklingen og bruken av kompetansene foregår innenfor. (jf. Dreier 2008a, Hedegaard 2008: 10- 18, Goncu 1999).

En forståelse av kompetanseutvikling som forankret eller situert i bestemte praksiser og kontekster får også konsekvenser for studier av kompetanseutviklingens bakenforliggende generative mekanismer. For eksempel utfordres tilnærminger hvor man begrenser forskningen til kun å omfatte studier av det enkelte barnets mentale prosesser og tilstander. De elementer som konstituerer den mekanismen som gjør et barn *i stand* til å løse en bestemt oppgave innenfor en bestemt praksis og kontekst, danner som regel en forholdsvis kompleks konfigurasjon av elementer. Disse elementene er i tillegg i dynamisk samspill med hverandre, men viktigst av alt i denne sammenhengen er at den generative mekanismens elementer finnes *både innenfor og utenfor* det enkelte barnets mentale prosesser.

Videre understreker PhD-programmets og forskningsprogrammets tilnærming viktigheten av å anlegge både et *historisk perspektiv* og en *helhetlig og interaksjonistisk forståelse* av menneskelige kompetanser. Dette innebærer en måte å forstå og studere barns og unges kompetanseutvikling på som har potensialer for å overskride det som ofte kalles en mentalistisk, individorientert eller essensialistisk kompetanseforståelse.

De faglige føringene for PhD-programmets studier av barns og unges utvikling og bruk av sine kompetanser forutsetter en erkjennelse av de menneskelige kompetansenes *gjenstandsmessighet*, det vil si en erkjennelse av at de aktuelle *oppgavene* (og andre deler av kompetansenes gjenstander) er med på å bestemme kompetansenes form og innhold. De aktuelle oppgavene som et barn i varierende grad blir i stand til å mestre i en bestemt praksis, defineres enten av barnet selv, av omverden eller i en eller annen form for forhandlinger mellom barnet og omverden. Ved å definere oppgaven og ved å tilrettelegge den praksis og kontekst som den skal utføres i, har man altså indirekte langt på vei også definert de *krav* til kompetanse som stilles, noe som igjen influerer på barnets muligheter til å mestre oppgaven. Begrepet ”oppgaver” forstås her i vid forstand, og de kan være av forskjellig slag. Det handler om å frembringe eller konstruere et bestemt *resultat* som kommer til uttrykk i forskjellige former. Eksempel på slike de former som disse resultatene kan beskrives i er:

1. Som bestemte handlinger som oppfyller bestemte kriterier, for eksempel ved å løse en matteoppgave.
2. Som en et bestemt fysisk produkt som en stol eller et bord.
3. Som mentale tilstander, for eksempel ved å skape bestemte subjektive opplevelser, ideer og forståelser.
4. Som en bestemt sosial virkelighet, for eksempel bestemte sosiale relasjoner.

Den sosiokulturelle tilnærmingen åpner for at oppgavene og de forskjellige former for resultater som oppgaveløsningene genererer, ikke må forstås eller måles på en atomistisk måte løst fra spenningsforholdet i sammenhengen aktør-oppgave-tilgjengelig redskapskontekst (jf. Säljö 2001; Wertsch 1998). Den forståelse av undersøkelsesobjektet i studier av barns og unges kompetanseutvikling som her er antydning, får også andre føringer for PhD-studiet og forskningen på området. Det blir for eksempel viktig å ta hensyn til *forandringer og variasjoner i de praksiser og kompetansekrav* som barn og unge konfronteres med, både på individuelt og strukturelt nivå. De oppgaver som barn og unge stilles overfor, og selv stiller seg overfor i forskjellige praksiser, vil variere i løpet av oppveksten. Dette er en naturlig del av deres individuelle personlige utvikling. Oppgavene de møter vil videre variere med hensyn til hvilke praksiser og kontekster de deltar i. Således vil kravene til deres kompetanser *varierte både over tid under det personlige livsløpet og mellom forskjellige praksiser og kontekster*. I tillegg vil *samfunnsutviklingen på et strukturelt nivå* kontinuerlig konfrontere den oppvoksende generasjonen med nye oppgaver, praksisformer, redskaper og kontekster. Ikke minst er den nye informasjonsteknologien et godt eksempel på dette. Dette betyr at studier av barns og unges kompetanseutvikling også bør gjenspeile det faktum at forskjellige generasjoner av barn og unge vil stå overfor forskjellige krav til forskjellige kompetanser. Studier på dette området bør også ta høyde for at variasjoner i kompetansekrav kan være knyttet til barnets *kjønn, etnisitet og sosioøkonomiske bakgrunn*.

2.4. Fagområdets bredde

Bredden i PhD-studiets fagområde avspeiler seg for det første i at søkelyset rettes mot problemstillinger som spenner over flere viktige *oppvekstpraksiser og deres kontekster* for barn og unge: familiepraksiser, jevnaldrendes praksiser, barnehage- og skolepraksiser,

mediedominerende praksiser samt profesjonelle praksiser innen sosial omsorg og psykososial helse.

Bredden avspeiler seg også i at *interdisiplinaritet* er etablert som veiledende prinsipp på to måter. For det første er fagområdet teoretisk og tematisk utformet med henblikk på interdisiplinær forskning. For det andre er interdisiplinaritet etablert som prinsipp, både når det gjelder sammensetningen av fagmiljøet som skal drive PhD-programmet, og når det gjelder rekrutteringen av forskere til fagmiljøet og stipendiater til PhD-programmet.

Fagområdets bredde reflekteres videre i at så vel doktorgrads- som forskningsprogrammet har som mål å generere kunnskap *på tvers* av de politikkområder, profesjoner og disipliner som har barns og unges kompetanseutvikling i fokus. Som nevnt tidligere passer en slik bredde samtidig fint inn i HiLs brede utdannings- og forskningsprofil.

Den type viten som programmet skal bidra til å generere kalles ofte ”tematisk viten”. Ideen om å gi programmet et interdisiplinært og helhetlig perspektiv er selvfølgelig ikke ny. Den tematiske kunnskapsoppbyggingen det her er snakk om, bygger på en lang lærings- og formidlingstradisjon. Men på det aktuelle området er det i Norge i dag stort behov for en forskning som forholder seg til den type strategisk fokus og faglige dybde som programmet har meislet ut. Den type kunnskap som formidles og genereres i PhD-utdannelsen omfatter så vel grunnforskning som anvendt forskning, herunder forskning av relevans for profesjoner innenfor barne- og ungeområdet.

2.4.1. Aktuelle praksisområder ved studier av barns og unges kompetanseutvikling

Av de *praksiser* som har relevans for å studere barns og unges kompetanseutvikling, vektlegges i dag ofte barn og unges deltakelse i:

- Familiens praksiser
- Jevnaldrendes praksiser
- Barnehagens og skolens praksiser
- Mediepraksiser
- Profesjonelle praksiser i forbindelse med innsatser for å fremme barns og unges sosiale omsorg
- Profesjonelle praksiser i forbindelse med innsatser for å fremme barns og unges psykososial helse.

Som tidligere understreket er vektleggingen av disse praksisområdene ikke statisk. Over tid vil studienes fokus på enkelte praksisområder og enkelte praksiser samt kombinasjoner av praksiser innen og på tvers av de aktuelle praksisområdene variere, avhengig av samfunnets utvikling, den forskning som drives på området og de kompetanser og vitenskapelige interesser som til enhver tid er representert i fagmiljøet ved HiL. Noen prosjekter vil fokusere på praksiser innenfor noen utvalgte praksisområder og kontekster, mens noen prosjekter vil fokusere på praksiser innen alle praksisområder. Opplæringsdelen i studiet vil hele tiden bli oppdatert med utgangspunkt i tilgjengelig kunnskap om de aktuelle praksisenes og kontekstenes betydning for barns og unges kompetanseutvikling. I det følgende gis noen korte beskrivelser av de aktuelle praksisområdene. Disse beskrivelsene er her fremstilt generelt og kortfattet, fordi disse praksisområdene kun er ment å tjene som en *generell fokusering* på de praksiser som er knyttet til noen av de områder i barns og unges liv som har viktige

forbindelser med deres generelle utvikling og kompetanseutvikling i dagens samfunn. Denne fokuseringen på områdespesifikke praksiser forplikter verken BUK-senterets forskere eller PhD-stipendiater til å studere barns og unges kompetanseutvikling kun i relasjon til barns og unges deltakelse i de praksiser som omfattes av disse praksisområder. Det presenterte utvalget av praksisområder skal heller ses som en eksemplifisering av hvilke ”klynger” av praksiser som i dagens samfunn fremstår som sentrale for barns og unges kompetanseutvikling. Samtidig som denne beskrivelsen ikke skal være for utførlig og styrende, skal den minne om en *prinsipielt viktig metodologisk føring* i PhD-programmet, nemlig viktigheten av å studere barns og unges kompetanseutvikling i forhold til deres deltakelse i og på tvers av de konkrete praksiser og kontekster som har betydning for deres kompetanseutvikling. De eksemplifiserte praksisområdene kan antydningvis beskrives på følgende måte.

- *Familielivets* praksiser foregår for en stor del innenfor boligens sosio-materielle kontekst med dens inndeling i rom og disse rommenes innretninger og teknologier, samt det daglige familielivets oppdeling i et tidsrom om morgenen og et om kvelden som mulighetsbetingelser for å utfolde og utvikle relasjoner, aktiviteter og kompetanser. Tradisjonelt har det vært fokus på foreldre–barn-relasjonen, og ofte tenker vi på en familie innenfor kjernefamiliens rammer. I dag er denne samlivsformen imidlertid bare én av mange. Forskningen og undervisningen om barns og unges kompetanseutvikling som et resultat av, og en forutsetning for, deres deltakelser i familiens praksiser innenfor forskjellige kontekster bør derfor ta høyde for mangfoldet i familieformer og samlivsmønstre og hvordan kjønnete, etniske og klassemessige forskjeller gjør barns og unges oppvekstvilkår mer komplekse.
- Med *jevnaldrende* forstås barn og unge som er i samme aldersgruppe. De sosiale relasjonene og praksisene som involverer medlemmer fra denne gruppen er viktige for sosialisering og kompetanseutvikling. Når søkelyset settes på jevnaldergruppens sosiale praksiser og deres forskjellige kontekster for kompetanseutvikling, er det fordi barn og unge ikke bare utvikler kompetanser i samspill med hverandre i praksiser innenfor familie, barnehage og skole, men også utenfor institusjonenes og foreldrenes innflytelse. Det gjør de ved å bevege seg rundt i den sosiale praksisens landskaper og forskjellige kontekster, og ved at de ofte gjør dette sammen med jevnaldrende. I kraft av denne bevegelsen sammen med jevnaldrende utvikler barn og unge nye kvaliteter i sine jevnaldrederelasjoner og kompetanser (Dreier, 2009). Betingelsene for disse bevegelsene og relasjonene danner en løst koblet kontekst for barns og unges kompetanseutvikling, og realiseringen er preget av forskjeller med hensyn til kjønn, etnisitet og klasse.
- I praksiser arrangert av *barnehager og skoler* foregår både den formelle og uformelle læringen og kompetanseutviklingen i samfunnsinstitusjoner som er lagt til rette for barn og unge. Den formelle utdanningen som vektlegges er både obligatorisk skolegang og den læring som foregår i barnehager og innen høyere utdanning. Den uformelle læringen spenner over flere institusjoner, men foregår også i skolepraksisene som medlæring og/eller som læring under innflytelse av den såkalt skjulte læreplanen. Utenfor skoleinstitusjonen vil den uformelle læringen foregå i forbindelse med barns og unges fritidsaktiviteter, i hjemmet og i den delen av arbeidslivet som barn og unge kan delta i. Innenfor dette området for forskjellige praksiser og kontekster vil forskningens fokus særlig være på de praksiser som bygger opp den formelle delen av utdanningen. Det er imidlertid viktig å ta hensyn til hvordan barns og unges deltakelse og læring i slike

praksiser er preget av deres deltakelse og læring *i andre praksiser og kontekster*, samt av hvordan kjønn, etnisitet og klasse influerer på barns forhold til deltakelse og kompetanseutvikling i skolens praksiser.

- I *mediepraksiser* rettes søkelyset mot de praksiser og kontekster som er rammer for barns og unges bruk av medier som avis, film, TV, video, mobiltelefoni og internett. Ikke minst bidrar de digitale mediene som mobiltelefoni og internett til den samfunnsmessige kompleksiteten. Samtidig fungerer disse mediene som innbyrdes relaterte betingelser i form av redskaper som gir muligheter for å kommunisere og å håndtere slik kompleksitet. Digital informasjons- og kommunikasjonsteknologi brukes av mange unge til å etablere og vedlikeholde relasjoner og fellesskap og til å koordinere aktiviteter på tvers av praksiser og kontekster. Også på den måten utvikles nye kompetanser. Den kompetanseutvikling som bruken av mediene medfører, reflekteres i alle de øvrige praksisområdene for barns og unges kompetanseutvikling. Tilretteleggingen for barns og unges utvikling av digitale kompetanser stiller likevel spesielle krav til de forskjellige praksisene og kontekstene, hvor deltakelsen skjer (Sørensen, 2009).
- Med *profesjonelle praksiser* innenfor fagfeltet *sosial omsorg* menes i dette programmet praksiser som er tilrettelagt for den profesjonelle omsorg som samfunnet gir barn og unge innenfor barnevernet og i annet sosialt arbeid med barn, unge og familier, som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (pp-tjenesten), miljøterapeutiske innsatser i skolen, forebyggende og oppsøkende arbeid blant unge og familievernkontorets tjenester til barnefamilier. Her står både barns og unges og de profesjonelles kompetanseutvikling sentralt. Det er også fokus på hvordan disse innsatsene tilrettelegges for å bidra til best mulig virkning for barns og unges deltakelse på de praksisområdene der de lever til daglig.
- Området for *profesjonelle praksiser* innenfor fagfeltet *psykososial helse* omfatter praksiser hvor det legges til rette for profesjonelle innsatser for barns og unges psykiske og sosiale helse i det organiserte helsevesenets første- og andrelinjetjenester. Til førstelinjetjenester hører helsestasjoner og allmennpraktiserende leger; til andrelinjetjenester hører eksempelvis spesialistbehandling innenfor pediatri og barne- og ungdomspsykiatri. Det er også relevant å legge vekt på praksiser i forebyggende arbeid. Kompetanseutviklingen gjelder både de profesjonelle og barn og unge, og på samme måte som ved profesjonelle praksiser innenfor fagfeltet sosial omsorg, må innsatsene ses i lys av hvilken betydning de får for barns og unges deltakelse, kompetanseutvikling og mestring i de praksiser som er knyttet til de andre praksisområdene hvor barn og unge lever til daglig.

Innenfor alle syv praksisområder skal forskningen bidra til kunnskap om hva som hemmer og fremmer så vel barns og unges ”normale” kompetanseutvikling som ulike typer av kompetanseutvikling som er knyttet til dysfunksjonell atferd. Kunnskaper om hvilke kompetanser som kreves av foreldres og profesjonelles deltakelser innenfor de forskjellige praksisene for barns og unges kompetanseutvikling, blir derfor også vesentlig.

Forhold knyttet til deler av barns og unge kompetanseutvikling innenfor praksiser som omfattes av de syv praksisområdene, griper inn i hverandre på ulike måter som har konsekvenser for barns og unges kompetanseutvikling. For eksempel influeres barns deltakelse i familiens praksiser av deres deltakelse i skolens og barnehagens praksiser, men også av den måte som familien prøver å få innsikt i og innflytelse over barnas deltakelse i praksiser knyttet til de øvrige samfunnsinstitusjonene. Kompleksiteten øker med det faktum at det også kan være konflikter og forhandlinger mellom parter fra disse forskjellige

praksisområder, konflikter som omhandler så vel retningen og innholdet som formene for barnets og den unges deltakelser og kompetanseutvikling.

Tradisjonelt gjennomføres studier av barns og unges utvikling innenfor disse syv praksisområdene ofte innenfor en disiplin. I slike *monodisiplinære studier* tar den enkelte disiplinens forskere seg av mer eller mindre disiplinbestemte aspekter av barns og unges utvikling. Ofte studeres disse aspektene av barns utvikling med hovedfokus på praksiser knyttet til et av de nevnte praksisområdene, selv om man også trekker inn ”hjelpvariabler” fra andre praksiser og kontekster. Mens utviklingspsykologien tradisjonelt har prøvd å forstå barns utvikling gjennom studier av relasjoner og samspill mellom foreldre og barn i kjernefamiliens praksiser, eksempelvis ved studier av ulike former for tilknytning mellom mor og barn innenfor familiekonteksten, har familiesosiologien fokusert mer på betydningen av familiens sosiale vilkår for barns utvikling og sosialisering. Med utgangspunkt i sosiale praksiser som involverer jevnaldrende barn og unge, har sosiologien for eksempel studert kameratenes betydning for sosialisering, mens sosialpsykologien har interessert seg mer for betydningen av jevnaldrendes utøvelse og håndtering av gruppepress når det gjelder utvikling av sosiale avvik og kriminell atferd. Medieforskningen har på sin side tatt seg av medienes rolle for relasjoner og kommunikasjon mellom jevnaldrende i deres sosiale praksiser, samtidig som man også har studert medienes rolle i utvikling av voldelige holdninger og atferd. Innenfor pedagogikken og pedagogisk psykologi har man blant annet studert barnehagens tilrettelegging av pedagogiske praksiser og deres betydning for barns utvikling og senere suksess i skole og i andre sosiale praksiser og kontekster. Innenfor pedagogikken har man også utviklet flere tradisjoner for skoleforskning der man har prøvd å belyse betydningen av så vel organisatoriske rammer som didaktiske strategier i pedagogiske praksiser tilrettelagt for barns og unges læring og utvikling av sosiale kompetanser. Sosialpedagogikk, sosiologi og psykologi har ut fra sine forskjellige disiplinorienteringer tatt opp viktige problemstillinger når det gjelder årsaker til barns og unges sosiale problemer og mulighetene for at samfunnets sosiale omsorgsinnsatser skal lykkes i sine bestrebelser med forebygging og rehabilitering/behandling.

I denne type forskning blir både familiens, jevnaldrendes, barnehagens og skolens praksiser og kontekster trukket inn som viktige i forbindelse med forebygging og rehabiliterende sosiale innsatser. Tilsvarende har psykologien og barne- og ungdomspsykiatrien ut fra sine respektive disiplinorienteringer og fagtradisjoner i sine tilrettelagte behandlingspraksiser fokusert på barns og unges psykososiale helse, med vekt på samspill mellom familiens medlemmer og med jevnaldrende (jf. Lee 2008).

Til forskjell fra slike fokuseringer på mer eller mindre isolerte praksiser og kontekster tar PhD-programmets multipraksisorienterte og multikonstekstuelle tilnærming utgangspunkt i at barnet og den unge i sitt hverdagsliv deltar i og på tvers av flere praksiser og kontekster som tilhører flere av de enkelte praksisområdene, og at deres utvikling av kompetanser ikke bare er et resultat av deltakelse i enkelte isolerte praksiser innenfor ett av de forskjellige praksisområdene. Kompetanseutvikling på bestemte områder fremmes og hemmes av erfaringer man får ved deltakelser både i enkelte praksiser og kontekster og fra sammenligningen og integreringen av erfaringer på tvers av praksiser og kontekster på flere av hverdagslivets områder. Erfaringene fra relasjonene mellom de enkelte praksisene og kontekstene, slik barnet og den unge bygger disse inn i sin utvikling, blir derfor viktig å trekke inn i studier av barns og unges kompetanseutvikling. Slike studier må ta hensyn til at barns og unges deltakelse i én praksis med én kontekst vil være influert av deres deltakelse i andre praksiser og kontekster, samt at *kjønn*, *etnisitet* og *sosial klasse* influerer på relasjonene mellom barns og unges deltakelse i forskjellige praksiser og kontekster.

Deltakelser i praksiser knyttet til familien, barnehage/skole og jevnaldrenderelasjoner preges i dagens samfunn av at de representerer forholdsvis langvarige og regelmessige deler av barns og unges dagligliv og kompetanseutvikling. Deltakelser i disse praksisene, og ikke minst den gjensidige innflytelsen på kompetanseutviklingen som det å delta i og på tvers av dem har, er viktige for *alle* barns og unges oppvekst og kompetanseutvikling. Deltakelser i praksiser hvor psykososial helse, sosial omsorg og medier står i fokus, representerer derimot erfaringer i barns og unges hverdagsliv som går *på tvers* av deres deltakelser i familiens, barnehagens/skolens og jevnaldrendes praksiser. De praksiser som er knyttet til disse tre praksisområdene vil være innrettet på å bedre barns og unges deltakelse i praksiser knyttet til de andre praksisområdene.

Praksisene innenfor de syv fokuserende praksisområdene kan teoretisk bindes sammen i forskjellige konstellasjoner som kan danne utgangspunkt for å designe studier av kompetanseutvikling. Slike konstellasjoner illustrerer ulike *kombinasjoner av forhold* som har innflytelse på kompetanseutviklingen i forbindelse med barns og unges deltakelser i forskjellige sosiale praksiser. Hvis vi tar utgangspunkt i barnets deltakelse i familielivets praksiser, kan man for eksempel fokusere på hvordan en kombinasjon av barnets samspill med øvrige familiemedlemmer og barnets bruk av medier hindrer eller fremmer barnets utvikling av bestemte *sosiale kompetanser*. Hvis man vil trekke inn praksiser fra ytterligere et av de syv praksisområdene, kan man i tillegg undersøke hvordan barnets bruk av medier i praksiser sammen med jevnaldrende er med på å danne forutsetninger for utviklingen av de sosiale kompetansene. Hvordan *medierer* digitale artefakter som internett, mobiltelefon og spill relasjonene og kommunikasjonen mellom barn-foreldre og barn-jevnaldrende, og hvilke konsekvenser har dette for utviklingen av sosiale kompetanser? Hvis vi trekker inn flere av fagområdets teoretiske kjernebegreper, kan vi med utgangspunkt i dette eksemplet også formulere problemstillinger som:

- Hvilke typer praksiser og relasjoner innen familien og blant jevnaldrende er sentrale i forbindelse med barns og unges utvikling av kompetanser som hemmer eller fremmer forskjellige psykososiale *dysfunksjoner*, for eksempel de kompetanser som er knyttet til utvikling og opprettholdelse av spilleavhengighet og andre helsemessige og sosiale problemer?
- Hvilke *dannelsesidealer* utvikler barn og unge som en del av sin kompetanseutvikling gjennom sin deltakelse i jevnaldremiljøets praksiser, og hvordan skiller disse idealene seg fra foreldrenes?
- Hvilke deler av de digitale kompetansene som barn og unge utvikler på fritiden, i familien og blant jevnaldrende, kan sies å være med på å *kvalifisere* dem for suksessrik fremtidig deltakelse i skolens og arbeidslivets praksiser?

2.4.2. En interdisiplinær, multipraksisorientert og multikontekstuell tilnærming til kjerneområdet

Tradisjonelt har forskningen om barns og unges utvikling ofte vært både monodisiplinær (for eksempel pedagogikk) og monokontekstuell (for eksempel fokus kun på skolekonteksten).

Utformingen av den faglige plattformen for PhD-utdanningen og forskningen er *interdisiplinær med fokus på barns og unges deltakelser i flere forskjellige praksiser (multipraksisorientert), og den er multikontekstuell*. Samtidig skal det understrekes at PhD-programmet og BUK-senterets øvrige forskning ikke ekskluderer bruken av den tradisjonelle forskningens resultater på de forskjellige områdene. Tvert imot har PhD-utdanningen og

senterets forskning i utgangspunktet sin forankring i relevante deler av de typer tradisjonell monodisiplinær forskning som her er eksemplifisert. Den tradisjonelle forskningen innenfor de syv praksisområdene for barns og unges kompetanseutvikling danner altså et viktig utgangspunkt både i forskningen og PhD-utdanningen. Det som *skiller* vår tilnærming fra de tradisjonelle tilnærmingene, er først og fremst:

- En kombinasjon av en *interdisiplinær, multipraksisorientert og multikonstekstuell tilnærming* for å matche utfordringene i forskning om komplekse virkeligheter i barns og unges utvikling.
- Et avgrenset *felles fokus* – barns og unges kompetanseutvikling – som på en stringent og fruktbar måte kan *koordinere og integrere* mono- og interdisiplinære forskningsbidrag med praksisorientering innenfor rammene av en større helhet.

Det særegne med det PhD-studium som det søkes akkreditering for er altså en interdisiplinær, multipraksisorientert og multikonstekstuell tilnærming med et avgrenset og samlende fokus: *barn og unges kompetanseutvikling*.

Et slikt interdisiplinært samarbeid innebærer at man i sin kunnskapssøken og -formidling velger ut og bygger videre på den monodisiplinære og interdisiplinære forskningen om barns og unges utvikling innen de nevnte syv praksisområdene der de aktuelle forskningsresultatene har relevans for et klart definert fokus: barns og unges kompetanseutvikling. BUK-senteret ønsker å bygge videre på og akkumulere resultatene fra tidligere forskning på området. Slik kan resultatene fra tidligere forskning sammen med BUK-senterets egen forskning, herunder stipendiatenes forskning, settes inn i en ny sammenheng med en *strategisk spissing*. En slik satsning vil ha høy relevans for behovet for ny kunnskap om barn og unges utvikling og deltakelse i dagens og morgendagens samfunn. Utviklingen av en slik forskning vil også kaste kritisk lys over de involverte profesjonenes forskjellige forståelser av barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling, over deres samspill med hverandre i arbeidet og over de profesjonelles betydning for barns og unges kompetanseutvikling utenfor deres egne praksiser og institusjonelle rammer som profesjonsutøvere. Den kan derfor bidra til å utvikle en mer realistisk og integrert forståelse av profesjonsutøvelsens muligheter og begrensninger, samt bedre samarbeid mellom profesjonelle, foreldre og barn og unge om deres deltakelse og kompetanseutvikling.

2.5. Fagområdets dybde og indre faglige sammenheng

Å definere et avgrenset fagområde for forskning og utdanning kan neppe gjøres uten å ta i bruk faglige begreper. Slike begreper vil som kjent alltid være ”teoriimpregnerte”, det vil si ladet med teoretisk innhold fra de fagtradisjoner som begrepene er hentet fra. I arbeidet med å utvikle og avgrense et fagområde for studier av barns og unges kompetanseutvikling har vi tatt utgangspunkt i noen bestemte *kjernebegreper* for å sikre dybde og teoretisk fokus i PhD-studiet og forskningen på området. Disse begrepene er altså ikke teori- eller fagtradisjonsnøytrale, men de er samtidig tilstrekkelig allmenne til å åpne for forskjellige disiplinære og teoretiske tilnærminger, samtidig som de er med på å avgrense forskningsfeltet ved å sette noen temaer i fokus. Kjernebegrepene kan sies å danne et *teoretisk kart* som både avgrenser fagområdet og fungerer som navigasjonsverktøy innenfor dette området. Som tidligere antydnet er dette teoretiske kartet hele tiden til forhandling ut fra prinsippet om teoretisk åpenhet og ambisjon om å videreutvikle begrepsapparatet på basis av forskjellige teoretiske tilnærminger og empiriske resultater i forskningen.

Avgrænsningen av fagområdet er altså søkt fundert i en allmenn faglig plattform som er tilstrekkelig stringent for å sikre PhD-studiet en *faglig dybde og indre faglig sammenheng*, samtidig som den representerer en *teoretisk åpenhet og forandringsberedskap* vis a vis nye forskningsresultater og forskjellige teoretiske og metodiske tilnærminger fra forskjellige disipliner og perspektiv.

2.5.1. Fagområdets kjernebegreper

De kjernebegrepene som er valgt ut for å avgrænse *fagområdet* for PhD-studiets faglige kjerne er *kompleksitet, deltakelse, praksis, kontekst, kompetanseutvikling, handlingskompetanser, kvalifisering, danning og mediert oppvekst*.

Flere av disse begrepene er mer eller mindre utførlig presentert ovenfor. I den følgende fremstillingen utdypes noen av disse begrepene ytterligere, samtidig som de presenteres sammen med de nøkkelbegreper som ikke er presentert tidligere. I tillegg til å gi en ytterligere utdypning av sentrale begreper er hensikten å vise hvordan nøkkelbegrepene til sammen kan danne en fruktbar helhet som veiledning i studier av fagområdets kjerne: barns og unges kompetanseutvikling.

For å sikre en faglig dybde og indre faglig sammenheng er de utvalgte kjernebegrepene i den følgende fremstillingen systematisk relatert til hverandre. For det første er de relatert til hverandre i tråd med definisjonen av undersøkelsesobjektet; for det andre er de relatert til hverandre ved hjelp av en generell og sammenholdende faglig profil: et *sosiokulturelt perspektiv* på barns og unges utvikling. Selv om det generelle sosiokulturelle perspektivet her blir brukt til å relatere kjernebegrepene til hverandre på en måte som sikrer fagområdets indre faglige sammenheng, er dette imidlertid ikke til hinder for at de enkelte forskningsprosjektene og avhandlingsarbeidene konkrete problemstillinger kan belyses med utgangspunkt i *andre* perspektiver og tilnærminger. På denne måten kan de forskjellige fagtradisjonene som bygger opp det brede sosiokulturelle perspektiv også kritiseres, revideres, berikes og videreutvikles. Slik vil fagområdets kjerne kunne fordypes og gjøres bredere.

Mange av de fenomener som kjernebegrepene er ment å fange inn opptrer samtidig innenfor bestemte samfunnsmessige rammer og forhold som interagerer med de aktuelle fenomenene. De livsvilkår og handlingsrom som rammer inn barns og unges kompetanseutvikling er også knyttet til *sosial klasse, kjønn og etnisitet*. I et sosiokulturelt perspektiv er klasse, kjønn, etnisitet og alder knyttet til sosiale praksiser. Det betyr at for eksempel alder eller kjønn *ikke kan studeres hver for seg*, men får sin betydning innenfor kontekster som barn og unge befinner seg i. Det refereres ofte til dette som *interseksjonalitet* (jf. for eksempel Andersen & Collins 1998; Carbin & Tornhill 2004; De los Reyes. & Mulinari 2003; Staunæs 2005). Også disse tre begrepene og deres plass i forhold til kjernebegrepene blir kortfattet beskrevet nedenfor.

Nye former for sosial, kulturell og teknisk *kompleksitet* preger i dag barns og unges oppvekst og kompetanseutvikling. Forholdet mellom kompleksitet og kompetanser blir i dagens samfunn særlig tydelig når det gjelder bruken av digitale medier som internett og mobiltelefoner. I dag blir barn og unge født inn i en verden preget av digital informasjons- og kommunikasjonsteknologi. De lever med teknologier som datamaskiner, internett, sosiale medier og mobiler mer som «kulturell form» enn som ren teknikk (Buckingham 2003). Slike digitale redskaper medierer i stadig større grad barns og unges relasjoner til hverandre og deres forståelse av seg selv og av verden. Innenfor disse områdene ser vi for det første hvordan barn og unge reduserer den *ytre kompleksitet* som er knyttet til å mestre digitale redskaper ved å utvikle en *indre kompleksitet* i form av digitale handlingskompetanser som

matcher de krav som er forbundet med bruken av slike redskaper. For det andre blir det tydelig hvordan *selve bruken* av slike medierende digitale redskaper er med på å *regulere* kompleksiteten i de sosiale relasjoner som barn og unge utvikler til hverandre.

Mange samfunnsinstitusjoner og aktører spiller en viktig rolle i barns og unges utvikling og bruk av sine kompetanser. Barns og unges kompetanseutvikling foregår gjennom *deltakelse* i og på tvers av forskjellige *praksiser* innenfor og på tvers av sosiokulturelle og materielle *kontekster*. Programmets definisjoner og bruk av begrepene *deltakelse*, *praksis* og *kontekst* er tidligere presentert. En grunnleggende antakelse i det sosiokulturelle perspektivet er at kompetansenes innhold og form, samt den måten de blir brukt på, er *situert* i disse praksisene og deres kontekster. Av denne erkjennelsen følger blant annet at barns og unges utvikling av sine kompetanser ikke kan forstås løsrevet fra deres deltakelser i de praksiser og kontekster der de er utviklet og blir brukt. Studier på dette området må derfor trekke inn forskjellige praksiser og kontekster som utviklingen og bruken av kompetansene foregår innenfor. Den menneskelige kompetansens *kontekstualitet* bidrar i seg selv til mangfoldet og kompleksiteten i alle de kompetanser som barn og unge utvikler. I tillegg impliserer den sosiokulturelle tilnærmingen at kompetanseutvikling i en praksis og en kontekst kan være rettet mot mestring av oppgaver og mål ved deltakelse i andre praksiser og kontekster. Studier av barns og unges kompetanseutvikling i én praksis og kontekst bør derfor ta hensyn til den betydning som denne deltakelsen og kompetanseutviklingen har for barnets deltakelse i *andre* praksiser og kontekster. For eksempel kan det i forskningen være viktig å ta hensyn til at tilrettelegging av barns kompetanseutvikling innenfor barnevernets praksiser og kontekst kan være myntet på barnets deltakelse og mestring av sitt liv i bestemte familiepraksiser og deres kontekster. Et annet eksempel kan være studier av unges identitet der en ser på hvordan kompetanser som barn og unge tilegner seg i en form for praksis og kontekst, for eksempel på fotballbanen eller ved bruk av digitale medier på fritiden, kan gi mening, tilhørighet og status i skolekonteksten.

I valget og utviklingen av kjernebegrepene i PhD-programmets faglige profil er det lagt vekt på en *bred og åpen* tilnærming til *kompetansebegrepet*, samtidig som det sosiokulturelle perspektivet fungerer som en sammenholdende ramme for forskningsfeltet. En viktig del i den faglige posisjoneringen i forbindelse med tilnærmingen til kompetansebegrepet er å knytte det tett opp til handlingsaspektet. Vi har derfor i PhD-programmets eget forskningsmiljø utviklet begrepet *handlingskompetanse* som et av den faglige profilens nøkkelbegreper (se f. eks. Fauske & Nygren 2004; Nygren 2004; 2008). Et sentralt utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse av kompetansebegrepet er nemlig at menneskelige kompetanser er en del av menneskets handlingsgrunnlag, og at de alltid må forstås i forhold til en gjenstand: Kompetanser gjør mennesket *i stand til å handle* (handlingsgrunnlag) for å løse en bestemt oppgave eller oppnå bestemte mål (gjenstander) innenfor og/eller på tvers av bestemte praksiser og kontekster. Valget av prefikset *handling* i nøkkelbegrepet *handlingskompetanse* skal også ses på bakgrunn av erkjennelsen av mennesket som et handlende subjekt i sin egen kompetanseutvikling.

I faglitteraturen finnes det mange måter å *definere kompetansebegrepet* på. PhD-programmet er åpent for mange faglige tilnærminger på dette området. Som en del av en presentasjon av det som er kalt et teoretisk kart, skal det i det følgende likevel redegjøres for noen sosiokulturelle tilnærminger til forståelsen av kompetansebegrepet. Tradisjonelt har forskningen lagt vekt på tre elementer i menneskelig kompetanse: kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Innen pedagogikk er en slik vektlegging forstått blant annet innenfor rammene av Blooms arbeid om kunnskapstaksonomi på 50-tallet og senere revisjoner (Krathwohl, 2002). I fagmiljøets egen forskning (se f. eks. Nygren 2008) er det i tillegg lagt vekt på *kontroll eller rådighet over ytre handlingsbetingelser* og *identitet* som viktige elementer i individers og

grupperes utvikling av sine handlingskompetanser. Tidligere forskning der menneskelige kompetanser ofte betraktes som indre mentale forutsetninger, har ikke erkjent betydningen av kontroll over handlingsbetingelser som et viktig element når det gjelder å ”være i stand til noe”, det vil si å være kompetent. Det samme kan sies om identitetsaspektet. Her har tidligere forskning kun i et begrenset omfang inkludert identitetsaspekter som en integrert del av menneskelige kompetanser. I de få tilfeller man tar identitetsaspektet med, fokuserer man først og fremst på den individuelle identiteten, og da i begrenset betydning i forbindelse med ”self-perceived competence”. Når det gjelder ”holdninger”, åpner PhD- og forskningsprogrammets teoretiske kart opp for at disse med fordel kan ses som fenomener i tett samspill med andre deler av kompetansen, som for eksempel kunnskap, ferdigheter og identitet. I det teoretiske kartet gjøres dette ved å se holdninger som en del av det hovedelementet i handlingskompetansen som benevnes ”handlingsberedskap”. Den tilnærming som er antydnet her gir mulighet for å studere kompetansens forskjellige komponenter som deler i en større dynamisk helhet. Oppsummert tilsier fagmiljøets egen forskning at det kan være fruktbart å forstå den menneskelige handlingskompetansen som bygget opp av fem allmenne hovedelementer eller dimensjoner: kunnskaper, ferdigheter, kontroll over relevante ytre handlingsbetingelser, identiteter og handlingsberedskaper. Disse hovedelementene antas å ha et innbyrdes dynamisk forhold der de enkelte delene påvirker hverandre i et gjensidig vekselspill.

Med et slikt utgangspunkt kan man ut fra et generelt sosiokulturelt perspektiv beskrive og relatere disse fem hovedelementene i den menneskelige handlingskompetansen på følgende måte: Handlingskompetansens kunnskapsdel omfatter den *kunnskap* som er nødvendig for at et barn skal mestre de oppgaver og handlingskrav som en aktuell situasjon stiller, for eksempel kunnskap om reglene for en bestemt lek. Handlingskompetansens *ferdigheter* kan beskrives som praksisrelevante kunnskaper som blant annet gjennom trening i praksis, er blitt transformert til en form som gjør dem funksjonelle i praktisk handling for å nå bestemte mål og løse bestemte oppgaver. Det kan for eksempel være en språklig ferdighet som gjør et barn i stand til å fremsette et forslag til lek med et vellykket resultat. Kontroll og innflytelse over ytre handlingsbetingelser er ofte en forutsetning for å ”være i stand” til å mestre en bestemt oppgave. Derfor er det relevant å se *kontroll over relevante ytre betingelser* som ett av de fem hovedelementene i handlingskompetansen. For et barn kan det for eksempel handle om kontroll eller rådighet over bestemte lekeredskaper. Også menneskets *identiteter* betraktes her som en del av utviklingen og bruken av handlingskompetanser. Menneskers forståelse og opplevelse av seg selv i forhold til andre – deres identitet – er nemlig også en vesentlig del av deres handlingsgrunnlag. Identiteter ses i denne sammenhengen som *handlingsdirigerende* og veiledende for forskjellige deltakelser i forskjellige praksiser. Samtidig antas de å utgjøre en *motiverende* kraft i disse deltakelsene. Det femte hovedelementet i kompetanseforståelsen, *handlingsberedskap*, antas å utvikles på grunnlag av bearbeidinger av erfaringene fra de fire foregående elementene. Det vil si at barnet utvikler en mer eller mindre automatisert og vedværende handlingstendens, eller en ”standardisert” måte å handle på i en bestemt type situasjoner som resultat av erfaringene fra bruk av de relevante kunnskapene for slike situasjoner, ferdighetene, kontrollen over ytre handlingsbetingelser og sine identitetsopplevelser. Denne delen av den menneskelige handlingskompetansen ligger aller ”nærmest” de konkrete handlingene i praksis. *Verdier* og ideologiske formasjoner (av verdier) spiller en viktig rolle i individets handlingsberedskaper. De har både en *veiledende* (retningsgivende) og en *legitimerende* funksjon for den praksis som individet deltar i.

Forholdet mellom kompetanse og utvikling i lys av internasjonal forskning er drøftet tidligere. Der ble det vist at den faglige profilen i PhD-programmet og forskningsprogrammet er utformet forholdsvis *åpent* i sin tilnærming til begrepet utvikling, ikke minst for å romme et

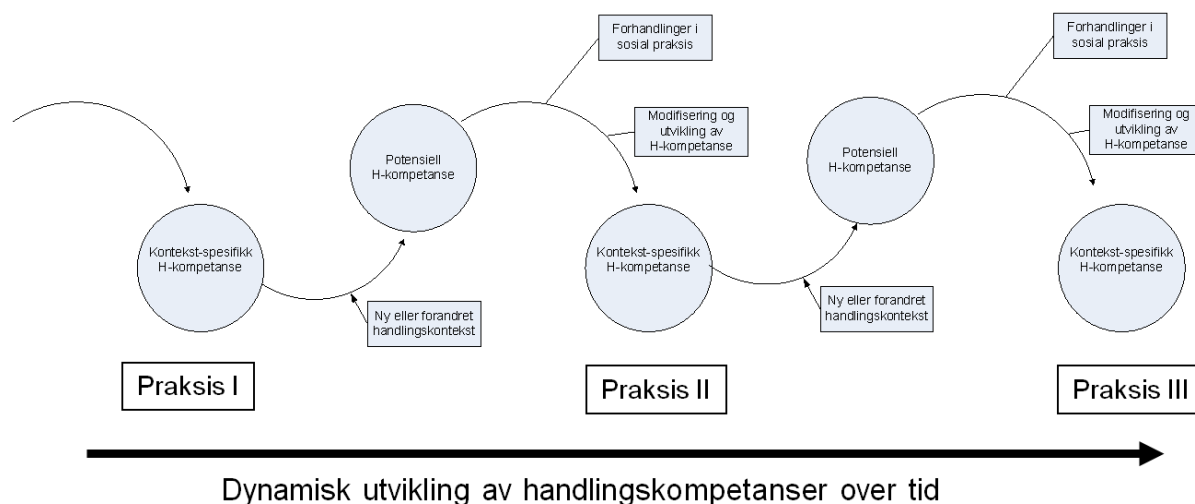
teoretisk mangfold. Samtidig er det overgripende sosiokulturelle perspektivet med på å *avgrense* tilnærmingen vis a vis noen av de tradisjonelle tilnærmingene. For eksempel kan det være utfordrende å forene programmets sosiokulturelle tilnærming med tilnærminger innenfor psykologien som forutsetter at barn og unge utvikles ved å gå gjennom en på forhånd bestemt rekke faser i den psykososiale eller kognitive utviklingen. En tilnærming som ensidig dyrker en forståelse av barns og unges utvikling som resultat av modning eller som biologisk mer eller mindre programmert, kan også representere en utfordring. Det utelukker for øvrig ikke at man tar hensyn til en viss grad av biologiske forutsetninger for utvikling av bestemte kompetanser.

Som tidligere understreket er nøkkelbegreper som handlingskompetanser og utvikling utformet som *ikke-normative* begreper i PhD- og forskningsprogrammets faglige profil: Det som regnes som utvikling av kompetanser må forstås funksjonelt, praksissituert, kontekstuell og gjenstandsmessig. Innenfor de begrensninger som dette utgangspunktet representerer, kan man si at et barns utvikling av for eksempel sosiale handlingskompetanser har funnet sted om barnet ved tidspunkt B kan sies å være i stand til å mestre bestemte sosiale oppgaver i et bestemt vennefelleskap innenfor en bestemt praksis og kontekst bedre enn ved tidspunkt A. Spørsmålet her er da blant annet hva som er en "bedre måte", hvem som foretar denne definisjonen/vurderingen, og på hvilket grunnlag. Den ikke-normative tilnærmingen i kombinasjon med en forståelse av kompetanseutvikling som funksjonell, praksissituert, kontekstuell og gjenstandsmessig, åpner for spennende forskning med forskjellige forskningsdesigner. I en type design vil man for eksempel kunne ta utgangspunkt i barnets egenopplevelse og egenvurdering, i et annet design tar man kanskje utgangspunkt i de vurderinger som foretas av andre enn barnet, og i et tredje design vektlegger man kanskje begge tilnærmingene for å nå ny kunnskap ved å sammenligne resultatene fra de forskjellige tilnærmingene. Med den valgte tilnærmingen i avgrensningen av fagområdet som her blir beskrevet, blir det uansett nødvendig å gjøre slike premisser eksplisitt i forbindelse med utforskningen av barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling.

I det følgende presenteres et eksempel på hvordan man ut fra et sosiokulturelt perspektiv kan relatere sentrale kjernebegreper som "praksis", "kontekst", "handlingskompetanser" og "utvikling" til hverandre i en større helhet.

Barns og unges handlingskompetanser er i dynamisk *utvikling* over tid. Denne utviklingen er kompleks og foregår som resultat av barnas deltakelser i og på tvers av forskjellige praksiser innenfor forskjellige kontekster. En slik kompleksitet er vanskelig å vise grafisk, men en del av dynamikken over tid kan i forenklet form illustreres som figur 2. I denne figuren prøver vi å illustrere hvordan en del av utviklingsprosessen forløper gjennom deltakelse i forskjellige praksiser som har forskjellige handlingskontekster (jf. praksis I, II og III i figuren). I møtet med en ny praksis (praksis II), eller når den "gamle" praksisen forandres, stilles barnet overfor til dels nye handlingskrav som igjen krever en modifisering og utvikling av de kompetanser som tidligere er blitt situert i den "gamle" praksisen (praksis I) og dens kontekstspesifikke krav. I forhold til den nye praksisens krav representerer de tidligere utviklede kompetansene på området en *allmenn potensiell mulighet* for mestring av de nye kravene. Noen deler av de "gamle" kompetansene er relevante for å løse den nye praksisens oppgaver, andre er det ikke. I den nye praksisen involverer barnet seg i ulike typer av tause, implisitte eller åpne forhandlinger, i sitt samspill med andre deltakere i praksisfelleskapet. Hvilke kompetanser kreves det her? Hvilke deler av mine kompetanser kan jeg bruke eller får jeg lov til å bruke i denne nye sammenhengen? Hvilke deler av kompetansen må jeg videreutvikle, og hvordan? Etter hvert modifiserer og utvikler barnet de "gamle" relevante kompetansene slik at de tilpasses den nye kontekstens (praksis II) kravstruktur. De blir på den

måten transformert til *kontekstspesifikke operative kompetanser* som er spesifikt utformet i og for den nye konteksten. I neste omgang, når konteksten forandres på ny (praksis III), danner de kontekstspesifikke kompetansene fra den tidligere praksisen (praksis II) generelt sett potensielle muligheter til å mestre de nye kravene. Da starter nye forhandlinger der de generelle potensielle kompetansene transformeres til nye operative kompetanser som er spesifikke og funksjonelle i forhold til den nye konteksten (praksis III).



Figur 2: Illustrasjon av dynamisk utvikling av barns og unges handlingskompetanser der kompetansens allmenne potensielle form transformeres til en operativ og kontekstspesifikkform som resultat av barnas og de unges deltakelser og forhandlinger i forskjellige praksiser over tid.

Sosialt utsatte barn og unge orienterer seg ofte i retning av andre praksiser enn de samfunnet anerkjenner som fullverdige og "normale". Barn og unge som får sosiale og/eller helsemessige problemer, etablerer gjerne alternative strategier og praksiser. I denne forbindelsen kan de utvikle handlingskompetanser som er med på å fremme og/eller vedlikeholde *dysfunksjonell atferd*, samtidig som bruken av de aktuelle kompetansene er alternative måter å redusere en stressende kompleksitet på. Barn og unge i slike situasjoner møter ofte intervensjoner fra samfunnets side, for eksempel i form av spesialpedagogiske og helse- og sosialfaglige innsatser. Både de kompetanser som fremmer og opprettholder unges dysfunksjonelle atferd og hjelpeapparatets profesjonelle handlingskompetanser representerer derfor et viktig felt for forskningen innen fagområdet.

Det overordnede begrepet handlingskompetanser er et vidt kompetansebegrep som adresserer fenomener langt utenfor de praksisområder og kontekster der man tradisjonelt taler om kompetanse (for eksempel arbeidsliv og skole). Barns og unges handlingskompetanse er som antydnet ovenfor sammensatt, kontekstuellet og defineres som forutsetninger for deltakelser i forskjellige sosiale praksiser og kontekster. En fokusering på *danning* og *kvalifikasjon* som viktige aspekter av barns og unges kompetanseutvikling kan ses som en ytterligere "spissing" og fordypning av PhD-programmet og fagmiljøets forskning: Barns og unges aktive deltakelse i forskjellige dannelses- og kvalifikasjonsprosesser er med på å utvikle deres handlingskompetanser, slik at de blir i stand til å handle innenfor forskjellige sosiale og kulturelle praksiser og kontekster.

Begrepet *kvalifikasjon* er et mer begrenset og formelt begrep som knytter seg til formelle prosedyrer for eksempel i tilknytning til en bestemt utdanning. I PhD- og forskningsprogrammets tilnærming åpnes det for å behandle formelle kvalifikasjoner som et av flere aspekter ved handlingskompetanser. På tilsvarende måte trekker denne tilnærmingen

inn *danningsbegrepet* som et annet aspekt av barns og unges handlingskompetanser. I det følgende gis en kort beskrivelse av kvalifikasjoner og danning som viktige aspekter i studier av barns og unges handlingskompetanser og i utviklingen av slike kompetanser.

Begrepene kvalifikasjon og danning peker ut to hovedtyper av prosesser som til dels antas å overlape hverandre, samtidig som de antas å ha *gjensidig innvirkning* på hverandre under barns og unges oppvekst og deltakelser i forskjellige praksiser. Kvalifiseringsprosessene og deres resultater kan primært forstås i forhold til *samfunnets ulike generelle og formelle krav til kvalifikasjoner* hos ulike grupper av samfunnsmedlemmer. Dannelsingsprosessene og deres resultater kan på sin side primært forstås med utgangspunkt i *det enkelte individets særegne bestrebelse i forbindelse med konstitueringen av en individuell identitet i lokale praksiser og kontekster*.

Danning kan forstås som et overordnet begrep for barns og unges individuelle intellektuelle og følelsesmessige utvikling. Samtidig har dannelsingsprosessen en kollektiv side: Den genereres i samspillet med signifikante medlemmer i de ulike grupper og kulturer som barn og unge ser seg selv, eller ønske å se seg selv, som en del av. Danning skjer i en stadig bevegelse mellom disse polene - det indre menneske og det ytre kollektiv. I forbindelse med involveringen i kvalifiserings- og dannelsingsprosessene forholder barnet og den unge seg aktivt til omverdens ulike kravstrukturer og utvikler ulike former for handlingskompetanser.

Begrepene *handlingskompetanse* og *kompetanseutvikling* kan ha en overordnet og sammenbindende rolle i forhold til samspillet mellom kvalifikasjon og danning. Under oppveksten utvikler barn og unge ulike handlingskompetanser med større eller mindre verdi som forutsetninger for deltakelse, både i forhold til samfunnets komplekse generelle og formelle kvalifikasjonskrav, og i forhold til de lokale, komplekse og uformelle kravene til danning som de unge møter i ulike sosiokulturelle praksiser og kontekster.

Et annet kjernebegrep i PhD- og forskningsprogrammets faglige plattform er *mediert oppvekst*. I denne sammenhengen settes søkelyset på betydningen av det postmoderne samfunnets sosiokulturelle artefakter som medierer barns og unges deltakelser og dermed deres kompetanseutvikling i og på tvers av forskjellige praksiser og kontekster. Mediering er altså et begrep som retter oppmerksomheten mot betydningen av de redskaper eller forhold som formidler barnets og de unges forhold til omverden. De medierende redskapenes betydning i barns og unges utvikling er i senere tid kommet i fokus ikke minst i forbindelse med de nye digitale redskapene og kravene til barns og unges digitale kompetanser. Barns og unges utvikling av handlingskompetanser kan ikke ses uavhengig av egenskapene ved de redskaper som medierer deres forhold til sin omverden, redskaper som de må mestre for å løse hverdagslivets oppgaver.

Barns og unges *samfunnsmessige og kulturelle posisjon* når det gjelder familiens *sosiale klasse, eget kjønn og etnisk bakgrunn* danner viktige rammer for og er samtidig med på å øke kompleksiteten i de fenomener som er antydnet med begrepene praksis, deltakelse, kontekst, handlingskompetanse, kompetanseutvikling, danning og kvalifisering og mediert oppvekst. Her er det snakk om en komplisert *interseksjonalitet* på forskjellige nivåer. De posisjoner barn og unge har innenfor disse kategoriene, preger deres forhandlinger med andre parter og deres forståelser, prioriteringer og koblinger eller adskillelser i deres deltakelser innenfor forskjellige praksiser og kontekster. De preger også relasjonene mellom barn og unge og deres oppfatninger om hvordan komplekse liv skal leves i dagens samfunn. Dermed preger de på mangfoldige måter barns og unges deltakelser og kompetanseutvikling. Verken i forskningsprogrammet eller PhD-studiet behandles klasse, kjønn og etnisitet isolert. De

trekkes derimot inn som vesentlige elementer i studier av de fenomener som fagområdet og nøkkelbegrepene adresserer.

Den måte som disse kategoriene er innplassert på i PhD- og forskningsprogrammets faglige profil, skyldes især følgende oppfatning: Selv om sosial klasse, kjønn og etnisitet har mangfoldige betydninger for barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling, må deres betydning innenfor programmets sosiokulturelle perspektiv forstås som *situerte*. Klasse, kjønn og etnisitet har forskjellige betydninger for barn og unge i forskjellige praksiser og kontekster i deres liv. De er således virksomme i og på tvers av de praksiser som de syv praksisområdene setter i fokus: i familiens praksiser, i barnehagens og skolens praksiser, i jevnaldrendes praksiser, i mediepraksiser og i profesjonelle praksiser rettet mot helse og sosial omsorg. Barn og unge forstår sin sosiale kassetilhørighet, sitt kjønn og sin etnisitet på en måte som er preget av de praksiser og kontekster som de deltar i, og ikke minst av den måte de oppfatter relasjonene mellom sine deltakelser i disse praksiser og kontekster. I kraft av denne oppfatningen kan PhD- og forskningsprogrammets faglige tilnærming bidra med nye perspektiver og ny forskning om betydningen av klasse, kjønn og etnisitet i barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling *uten* å nedprioritere betydningen av disse komplekse forholdene,

2.6. Fagmiljøets kompetanseprofil vis a vis fagområdet krav

Den faglige profilen og plattformen for forskningen og PhD-utdanningen innen kjerneområdet barns og unges kompetanseutvikling slik den er beskrevet over, stiller bestemte krav til fagmiljøets kompetanseprofil. Så vel den interdisiplinære, multipraksisorienterte og multikontekstuelle tilnærmingen som kombinasjonen av dem, stiller krav til hvordan vi håndterer forholdet mellom fagområdet kjerne og de praksiser og kontekster der denne kjernen skal utforskes.

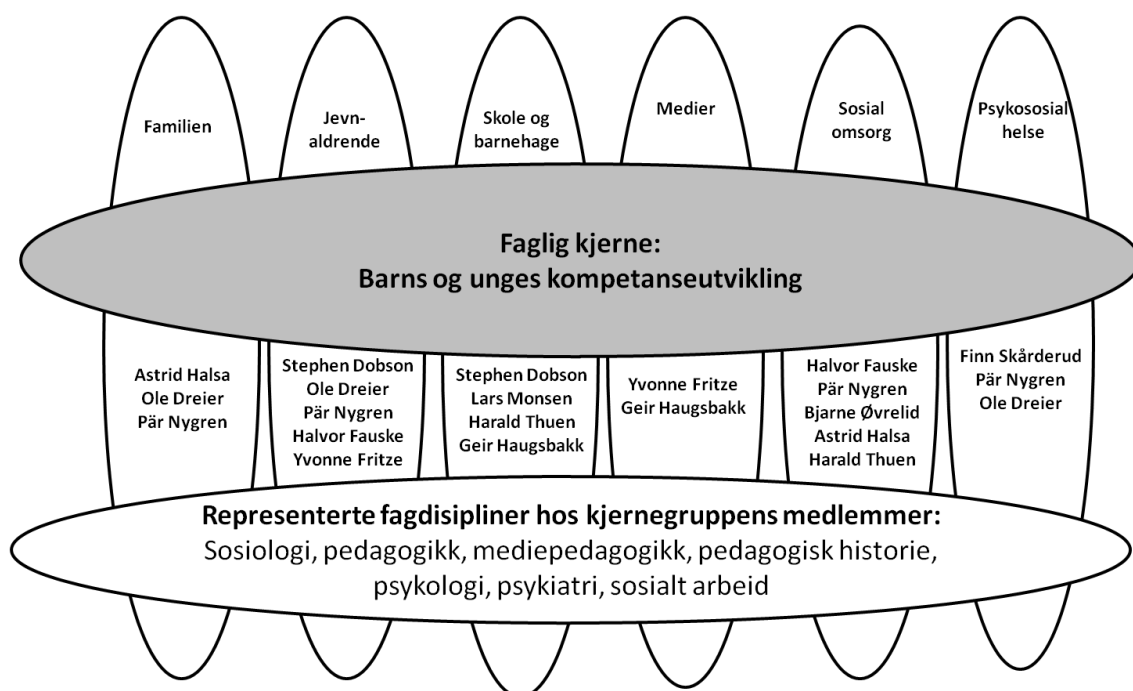
Dette skal ikke forstås som et krav til at den enkelte forsker er nødt til å være spesialist på barns og unges kompetanseutvikling innen alle de praksisområder som er beskrevet som fokusområder. Selv om den enkelte forsker er solid forankret i sin disiplin og fagtradisjon, må han/hun samtidig dele og søke å integrere sitt kunnskapsbidrag med andre disipliner og fagtradisjoners bidrag for å bidra til målsettingen om et interdisiplinært, multipraksisorientert og multikontekstuell kunnskapsgrunnlag. Konstruksjonen av det faglige kjerneområdet stiller derfor andre krav til den faglige kompetansen og profilen: Når oppgaven er å gi viktige vitenskapelige bidrag til en interdisiplinær, multipraksisorientert og multikontekstuell utforskning av barns og unges kompetanseutvikling, står fagmiljøet overfor krav til en helhetlig og integrert forskning på tvers av disipliner og praksisområder og kontekster.

For det første handler det om faglige kompetanser for å kunne velge ut, trekke på og oversette relevante deler av tradisjonell monodisiplinær forskning som grunnlag for bidrag til en interdisiplinær kunnskap. For det andre handler det om å bygge videre på resultatene fra denne forskningen innen et eller flere av de syv praksisområdene som utgangspunkt for egne originale vitenskapelige bidrag i oppbyggingen av en interdisiplinær, multipraksisorientert og multikontekstuell vitenskapelig kunnskapsmasse om barns og unges kompetanseutvikling.

Den faglige kjernegruppen i bak studiet omfatter 11 personer i førstekompetansestillinger (ni i fulle stillinger og to i 20%-stillinger). Gjennom sine erfaringer fra interdisiplinær forskning og yrkeserfaring innen de områdene som bygger opp senterets faglige kjerneområde med tilknyttede praksisområder, er de vel rustet for utfordringene. Den faglige kjernegruppen i BUK-senteret består av følgende personer:

1. Pär Nygren, professor (PhD-leder og forskningsleder)
 Disiplinforankring: psykologi, sosialt arbeid
 Spesiell fagkompetanse innen de aktuelle praksisområdene: Sosial omsorg, psykososial helse, familie, jevnaldrende
2. Halvor Fauske, professor (PhD-studieleder)
 Disiplinforankring: sosiologi, sosialt arbeid
 Spesiell fagkompetanse innen de aktuelle praksisområdene: jevnaldrende, sosial omsorg, medier
3. Stephen Dobson, professor (leder for forskningsformidling og internasjonalt samarbeid)
 Disiplinforankring: pedagogikk, sosiologi
 Spesiell fagkompetanse innen de aktuelle praksisområdene: jevnaldrende, skolen
4. Bjarne Øvrelid, førsteamanuensis
 Disiplinforankring: sosiologi, sosialt arbeid
 Spesiell fagkompetanse innen de aktuelle praksisområdene: Sosial omsorg
5. Harald Thuen, professor
 Disiplinforankring: pedagogikk, pedagogisk historie
 Spesiell fagkompetanse innen de aktuelle praksisområdene: skole, barnehage, sosial omsorg (barnevernet)
6. Geir Haugsbakk, førsteamanuensis
 Disiplinforankring: mediepedagogikk
 Spesiell fagkompetanse innen de aktuelle praksisområdene: medier, skolen
7. Yvonne Fritze, førsteamanuensis
 Disiplinforankring: mediepedagogikk
 Spesiell fagkompetanse innen de aktuelle praksisområdene: medier, jevnaldrende, skolen
8. Lars Monsen, professor
 Disiplinforankring: pedagogikk
 Spesiell fagkompetanse innen de aktuelle praksisområdene: skolen
9. Astrid Halså, førsteamanuensis
 Disiplinforankring: sosiologi
 Spesiell fagkompetanse innen de aktuelle praksisområdene: familien, sosial omsorg, psykososial helse
10. Finn Skårderud, professor (20%)
 Disiplinforankring: psykiatri
 Spesiell fagkompetanse innen de aktuelle praksisområdene : psykososial helse, sosial omsorg
11. Ole Dreier, professor (20%)
 Disiplinforankring: psykologi
 Spesiell fagkompetanse innen de aktuelle praksisområdene : Jevnaldrende, familien, psykososial helse.

For en oversikt over fagmiljøets stillinger og bidrag til PhD- studiet, se vedlegg 5. I figur 3 anskueliggjøres hvordan de faglige profilene til de enkelte medlemmene i kjernegruppen er relatert til studiets faglige kjerneområde og de aktuelle praksisområdene.



Figur 3: Illustrasjon av forholdet mellom faglige profiler hos BUK-senterets medlemmer og den faglige kjernen og aktuelle praksisområder for studier av barns og unges kompetanseutvikling.

I tillegg til den faglige kjernegruppen som er omtalt her, omfatter BUK-senterets fagmiljø selvfølgelig også de åtte doktorgradsstipendiater som allerede er involvert i BUK-senterets PhD-program, samt de øvrige 16 HiL-ansatte forskere i BUK-senterets FoU-grupper som driver med forskning av relevans for det aktuelle fagområdet.

I tillegg er det opprettet en ny stilling (100%) som professor i ”Medier og barns og unges kompetanseutvikling” som er under tilsetning. Stillingen vil bli knyttet til PhD-programmet og BUK-senterets forskningsprogram ”Barns og unges kompetanseutvikling”.

3. PhD-programmets vitenskapelige og faglige basis

PhD-programmets vitenskapelige og faglige basis skal ses i sammenheng med programmets og BUK-senterets forankring i *to store fagmiljøer* ved HiL, Avdeling for helse- og sosialfag (AHS) og den pedagogiske seksjonen ved Avdeling for Humaniora, idrett og samfunnsvitenskap (HIS). Videre skal denne basis ses i forhold til tilknytning til *regionale og internasjonale forskningsmiljøer*. I tillegg skal programmets vitenskapelige og faglige basis ses i forhold til hvordan fagområdetets kjerne og faglige profil er *forankret i internasjonal forskning og internasjonale fagmiljøer*. I det følgende blir disse ulike typer forankring med relevans for fagområdet beskrevet.

3.1. PhD-programmets forankring i HiLs fagmiljøer

For å gi PhD-studiet en organisasjonsmessig forankring og for å sikre at det står et robust fagmiljø bak både utvikling og drift av PhD-studiet og forskningen på området, ble BUK-senteret formelt konstituert i februar 2009 (se vedlegg 10 for utførlig beskrivelse av senterets organisasjon og faglige oppgaver).

I tillegg til dem som daglig er tilknyttet forskningscenteret (jf. kap.1) og de fagpersoner ved HiL som i perioder samarbeider med eller er tilknyttet senteret, vil gjesteforskere fra andre

institusjoner i perioder kunne ha senteret som arbeidsplass. I denne sammenhengen er det gunstig at Studentsamskipnaden nå har fått små leiligheter som kan brukes av gjesteforskere.

BUK-senteret omfatter 11 fagpersoner med førstekompetanse (ni heltids- og to professor II-stillinger) som danner senterets faglige kjernegruppe, en administrativ deltidsstilling, 9n stipendiater og en rekke assosierte fagpersoner fra høgskolens avdelinger. I tillegg til å drive doktorgradsstudiet er senterets oppgave, å være et aktivt forskningsmiljø der senterets medlemmer inngår i nasjonale og internasjonale nettverk. Som tidligere nevnt er det opprettet fire FoU-grupper knyttet til senterets forskningsprogram.

Det faglige grunnlaget for PhD-studiet og forskningsprogrammet er utviklet gjennom samarbeid mellom to eksisterende fagmiljøer ved høgskolen, det helse- og sosialfaglige miljøet ved AHS og det pedagogiske miljøet ved HIS. BUK-senteret er etablert som en matriseorganisasjon på tvers av og i tett samarbeid med disse to avdelingene. Begge disse fagmiljøene står sterkt både i formell vitenskapelig kompetanse og faglig relevans for doktorgradprogrammets kjerneområde.

Pedagogikkseksjonen ved Avdeling for Humaniora, idrett og samfunnsvitenskap (HIS) har en faglig stab på 12 stillinger, derav seks professorer. Seksjonens forskningsinteresser dekker følgende områder: Spesialpedagogisk forskning, vitenskapsteori, utdannings- og barndommens historie, individ- og systemvurdering, mediepedagogikk, kommunikasjonsteori, læreplanreformer. For tiden har miljøet to stipendiater som er knyttet til forskningsprogrammet for Barns og unges kompetanseutvikling. De fleste av disse forskningsinteressene er relevante for PhD-programmet.

Avdeling for Helse og Sosialfag (AHS) har 21 vitenskapelige stillinger, derav 7 professorer. 4 andre er knyttet til avdelingen som professor II. Avdelingen har 4 stipendiater ut over stipendiatene som er tilknyttet forskningsprogrammet for Barns og unge kompetanseutvikling. I tillegg er det 37 ansatte i undervisningsstillinger. Avdelingens forskning omfatter områder som barns og unges oppvekst, barnevern, profesjonelt arbeid med barn og unge, funksjonshemming, rus og rusmisbruk og omstilling i offentlig sektor.

I tillegg til de to fagmiljøene som står bak søknaden og oppbyggingen av BUK-senteret, vil senteret også kunne trekke på faglige ressurser ved andre miljøer ved høgskolen. Det kan spesielt pekes på de to andre PhD-programmene som er under utvikling: Innovativ forvaltning og Visuell kommunikasjon. Disse fagmiljøene, som også er interdisiplinære, vil kunne bidra til at høgskolen totalt får en omfattende portefølje av interdisiplinære studier på et avansert nivå både i forhold til undervisning og forskning. Avdeling for TV-utdanning og filmvitenskap (TVF) har flere ansatte med kompetanse som helt eller delvis er relevant for nært samarbeid med BUK-senteret. Dette gjelder spesielt faget Film- og fjernsynsvitenskap, men Fjernsynsdokumentar kan også være aktuelt. Det første faget har sju fagstillinger (to professorer, tre førsteamanuenser) og to, snart tre, stipendiater. En del av den faglige innretningen går mot området mediepedagogikk, og med dette feltet er det allerede etablert et samarbeid.

Det ligger i interdisiplinære studiers natur at de gir nye muligheter for faglig knoppskyting og dermed også nye ideer til grunnleggende og anvendt forskning. Vi ser for oss et faglig ambisiøst forskningsmiljø ved høgskolen der de tre PhD-programmene blir ”motoren” i utviklingen.

En viktig faglig møteplass, ikke minst for doktorgradsstipendiatene, vil være BUK-senterets faste seminarer om *Kompetanseutvikling i forskning om barn og unge – en interdisiplinær tilnærming*. Formålet med dette seminaret er:

- Teoretisk drøfting av sentrale begreper om barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling på tvers av ulike fag.
- Drøfte aktuelle metodiske utfordringer i møte mellom ulike fagmiljøer.
- Presentere aktuell faglig debatt om barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling.
- Være en arena for drøfting av senterets tilknyttede stipendiater og FoU-gruppers forskning.
- Fungere som plattform for samarbeidsrelasjoner til andre fagmiljøer.

De faste seminarene gir stipendiatene trening i kritisk refleksjon over sentrale faglige problemstillinger gjennom å presentere og diskutere faglige bidrag fra BUK-miljøet, andre fagmiljøer og fra stipendiatene selv. I tillegg til senterets forskere og stipendiater vil deltakerne på disse seminarene være medlemmene i senterets FoU-grupper, andre fagpersoner ved HiL med interesse for det faglige arbeid ved senteret, samarbeidende fagpersoner og fagmiljøer utenfor senteret og spesielt inviterte fagpersoner som kan bidra på et eller flere tema som blir tatt opp i seminarrekken. Seminaret hovedhensikt er å utvikle et faglig fellesskap rundt temaer og problemstillinger som de ulike FoU-gruppene arbeider med i sine prosjekter. Det krever varierende arbeidsformer med en uformell og åpen arbeidsstil der det gis muligheter for ulike former for innspill. Den kan for eksempel være fra inviterte spesialister på sentrale områder med innledninger og påfølgende diskusjoner, gjennom presentasjoner av pågående prosjekter i senterets fagmiljøer, paneldebatter der ulike faglige ståsteder kan bli belyst, eller i form av ”workshops” der seminaret deler seg i undergrupper for å drøfte problemstillinger på tvers av rådende organisering. Seminaret holdes tre ganger per semester.

Videre arrangerer senteret fortløpende faglige seminarer, såkalte *BUK-lunsjer*, hvor stipendiatene legger frem sitt arbeid til felles drøfting og veiledning. I tillegg til de obligatoriske og valgfrie kursene som inngår i PhD-studiet, arrangerer senteret kurs for stipendiatene i *Academic Writing*.

FoU-gruppene har allerede en forskningsportefølje, flere forskningssøknader er sendt og nye er under arbeid. Senteret har som ambisjon å være et ledende nasjonalt senter for interdisiplinær forskning på kompetanseutvikling hos barn og unge fra ulike oppvekstmiljøer. Vi ser også muligheten for å bli et nasjonalt knutepunkt for internasjonalt samarbeid på dette området. Så langt vi har erfart finnes det få forskningsmiljøer i Norge som har en slik funksjon. Knutepunktfunksjonen er under oppbygging og har så langt opprettet kontakter med flere sentrale internasjonale fagmiljøer (se nedenfor).

BUK-senteret er på vei å bli en sentral del av HiLs forskningsprofil, og en betydelig del av høgskolens forskningsressurser vil bli kanalisert gjennom senteret. Høgskolen vil utvikle denne profilen gjennom fortsatt satsing ved utlysning av forskningsstipendier og ved fordeling av interne forskningsressurser. Høgskolen har gjennom mange år dokumentert relativt høy forskningsinnsats. Med det omsøkte og de andre to PhD-programmene får høgskolen større mulighet til å utvikle sin egen profil i det norske forskningslandskapet. Vi vil særlig peke på at programmet med sin interdisiplinære karakter kan bidra til at senterets forskningsinnsats innenfor barn- og ungeområdet kan ta opp spørsmål som går på tvers av profesjoner, faggrenser og institusjonsgrenser. Høgskolen vil på den måten fremstå som en institusjon for

forskning og undervisning, som tar opp spørsmål der helhetstenkning er viktigere enn å forstå brokker av et etablert forskningsfelt.

3.2. Samarbeid med andre fagmiljøer i regionen

Høgskolen har andre livskraftige forskningsmiljøer i sin umiddelbare nærhet. Østlandsforskning må nevnes spesielt fordi de gjennom mange år har samarbeidet med forskere på HiL, også på områder senteret nå vil utvikle videre.

Det er også utviklet et nært samarbeid med Sykehuset Innlandet. Det har blant annet nedfelt seg i et samfinansiert doktorgradsstipend innenfor programmet. Sammen med Sykehuset Innlandet er det også arrangert en rekke fellesseminarer om barns og unges psykiske helse og behandling, samt felles konferanser om forskjellige helsetemaer, blant annet spilleavhengighet og dopingmisbruk. Et av medlemmene i forskningssenteret, professor Finn Skårderud, er klinisk veileder i psykoterapi for flere miljøer i Sykehuset Innlandets divisjon for psykiatri.

Det er videre under utvikling et vitenskapelig samarbeid med Tyrilistiftelsen som arbeider med rusmisbrukere. Som del av dette samarbeidet er det inngått en avtale mellom HiL og Tyrilistiftelsen om felles finansiering av en av PhD-programmets stipendiater.

Pedagogikkmiljøet ved HiL har fra 2001 samarbeidet med opplæringsenheten i Oppland fylkeskommune om utviklingsoppgaver. Dette utviklingsarbeidet har vært løpende evaluert av professor Lars Monsen ved forskningssenteret.

3.3. Forankring av PhD-studiets faglige kjerneområde i det internasjonale forskningslandskapet

PhD-studiets faglige kjerneområde og profil når det gjelder tilnærmingen til barns og unges utvikling knytter an til flere forskningstradisjoner innen psykologi, pedagogikk, mediepedagogikk, sosiologi, sosialantropologi og flere disipliner med tilsvarende tilnærming. De aspekter ved barn og unges utvikling som studiets kjerneområde og profil fokuserer, er gjenstand for omfattende internasjonal forskning innen hver av disse disiplinene. Det *særegne ved BUK-senterets faglige profil* i dette forskningslandskapet, er en unik kombinasjon av interdisiplinaritet og en uttalt *rendyrking av barns og unges kompetanseutvikling som et strategisk fokus* i forskningen om barns og unges utvikling. Den faglige kjernen i BUK-senterets PhD-utdanning har således en slags interdisiplinært syntetiserende rolle i det internasjonale forskningslandskapet på barne- og ungdomsområdet, samtidig som den adresserer et strategisk fokus i barns og unges utvikling: deres *kompetanseutvikling*.

Samtidig ligger noen forskningstradisjoner nærmere vår tilnærming enn andre. I det følgende gis eksempler på forskning, forskere og forskningsmiljøer innenfor internasjonale forskningstradisjoner som har direkte relevans for og underbygger den faglige kjernen og profilen for BUK-senterets PhD- og forskningsprogram.

Et felles trekk for disse forskningstradisjonene er at man har en mer helhetlig tilnærming til barns og unges utvikling enn det som vanligvis er tilfelle innen for eksempel utviklingspsykologien. Et annet felles trekk er at man henter inspirasjon fra den kulturhistoriske skolen i psykologien og viderefører forskningen innen barne- og

ungdomsområdet innenfor rammene av en bred sosiokulturell tradisjon. Det sosiokulturelle perspektivet har opprinnelig sine røtter i russeren Lev Semyonovich Vygotskys (1896-1934) forskning, en forskning som ble ”oppdaget” i den vestlige verden først på 1960-tallet. Denne forskningen viste blant annet at intellektuell utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosiale og kulturelle aktiviteter. Den ble fulgt opp av andre russiske forskere som Leontjev og Luria og deretter av forskere i USA og Europa, og den har etter hvert fått store konsekvenser for forskningen om menneskelig læring og om barn og unges utvikling innen en rekke disipliner. Det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling er i dag representert innenfor flere forskjellige teoritradisjoner innen pedagogikk, sosiologi, psykologi, informatikk, medievitenskap, antropologi, filosofi og andre disipliner. I senere tid har det sosiokulturelle perspektivet fått fornyet aktualitet spesielt innenfor samfunnsvitenskapen generelt og pedagogikken spesielt, for eksempel med utgangspunkt i den tradisjon som benevnes *situert læring* med den amerikanske sosialantropologen *Jean Lave* i spissen. Internasjonalt anerkjente skandinaviske forskere som i senere tid har utviklet denne tradisjonen innen psykologi og pedagogikk, er for eksempel *Yrjö Engeström* i Finland, *Roger Säljö* i Sverige og *Ole Dreier* i Danmark.

Eksempel på internasjonale forskere og forskningsmiljøer innenfor den sosiokulturelle tradisjonen som BUK-senterets forskere har samarbeid med er blant andre Jean Lave (Lave og Wenger, 1991) Seth Chaiklin (Chaiklin & Lave, 1993) og Jaan Valsiner (Valsiner, 2007). I denne sammenhengen bør også Martin Packer (Packer og Tappan, 2001) ved Duquesne University nevnes, en av de opprinnelige redaktørene av Taylor og Francis tidsskrift *Qualitative Research in Psychology*. Penelope Eckert (Eckert, 1989; Eckert og McConnell-Ginet 2003) ved Stanford University er et annet eksempel på internasjonale forskere som BUK-senterets forskere har samarbeid med. Hun undersøker blant annet kulturelle kompetanser ut fra et kjønnsperspektiv, med sterkt fokus på ungdommens sosiolingvistiske praksis og deltagelse i kontekster i og utenfor skolen. Andre forskere innen denne tradisjonen som har inspirert BUK-senteret er . Rigel, Wartofski, Bronfenbrenner og Hedegaard (2008).

Ray McDermott, professor ved Graduate School of Education, Stanford University har gjennom mange år drevet sosiokulturell forskning om barns utvikling i forhold til skolen, herunder skolens seleksjon, bedømmelsessystemer og etnisitet (Varenne og McDermott, 1999).

Wolf Michael Roth, professor ved University of Victoria er den nåværende hovedredaktøren av tidsskriftet *Mind, Culture & Activity* og har forsket i barns utvikling, læring og skolen innenfor det sosiokulturelle perspektivet.

Mike Cole, professor ved UC San Diego, er spesielt relevant innen området barns og unges kompetanseutvikling og medier. Han har gjennom mange år arbeidet med virksomhetsteori og sosiokulturell teori som utgangspunkt for å belyse barns utvikling. Han har for eksempel ledet Femte dimensjonsprosjektet om barns bruk av it-mediet i deres utvikling. Dette prosjektet hadde avdelinger i Danmark, Sverige, Spania og flere andre land. Estrid Sørensen ledet den danske delen under veiledning av en av BUK-senterets kjernemedlemmer. Cole har skrevet håndbøker og lærebøker i kulturpsykologi og utviklingspsykologi (for eksempel Cole, 2003) og vært redaktør av tidsskriftet *Mind, Culture & Activity* i mange år.

Harry Daniels og Seth Chaiklin, professorer ved universitet i Bath, UK, leder et PhD-program som bygger på den kulturhistoriske tradisjon. Daniels har blant annet forsket mye på barns utvikling og deres deltagelse i skolen og er tidligere redaktør av tidsskriftet *Mind, Culture & Activity*.

Sosiologi og antropologi har også gitt BUK-senteret inspirasjon gjennom studier av barn, barndom og ungdom og barns og unges hverdagsliv. Det gjelder særlig studier som ut fra sosiokulturelle og sosiologiske perspektiver vektlegger barndom og ungdom som sosialt konstruerte størrelser. Det sosiologiske perspektivet har blitt utviklet gjennom den nye barndomssosiologien med Jens Qvortrup, Allison James, Chris Jenks og Allan Prout som viktige bidragsyttere. Innenfor denne tradisjonen forstås barn og unge som kompetente aktører, noe som også får betydning for hvordan barneperspektivet forstås.

Et amerikansk forskningscenter i den sosiokulturelle tradisjonen som klart kan sammenlignes med BUK-senteret, er Center for Child and Human Development. Det er knyttet til Georgetown University (<http://gucchd.georgetown.edu/>), Washington DC og har vært i virksomhet i 40 år. Dette senteret koordinerer i tillegg National Center of Cultural Competence i USA. Forskerne ved Center for Child and Human Development formulerer lignende teoretiske spørsmål som BUK-senteret, og man har på samme måte som BUK-senteret en interdisiplinær tilnærming der man fokuserer barns og unges praksiser på forskjellige arenaer, både innenfor og utenfor familien og skolen. Dette senteret er imidlertid ikke kun et forskningscenter, men vektlegger også utviklings- og policyarbeid innenfor barne- og ungdomsområdet. Et forskningsprosjekt kan stå som en illustrasjon av deres arbeid: *Development of Risk factors and vulnerable Children* (http://gucchd.georgetown.edu/topics/research_evaluation/research5.html). Eksempel på denne type senter som kombinerer et forsknings og policy-mandat finner man også på New Zealand: Centre for Research on Children and Families ved University of Otago. Ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet er det et etablert forskningsprogram - *Research Program for Environmental and Health Education* – som i likhet med BUK-senterets forskningsprogram fokuserer på barn og unges ”handlekompetencer” som teoretisk nøkkelbegrep. Dette miljøet er samarbeidspartner i et av BUK-senterets større interdisiplinære og multipraksisorienterte forskningsprosjekter, (det såkalte Paraplyprosjektet) innenfor rammene av et formalisert institusjonsavtale (se vedlegg 12 og 13).

Innenfor *International Society for Cultural and Activity Research* er det etablert et internasjonalt forskernettverk som adresserer forskning om barn og unges utvikling i tråd med PhD-studiets faglige profil: *Cultural-historical approaches to children's development and childhood (CHACDOC)*. En av BUK-senterets medlemmer er med i dette nettverket.

I tilknytning til de ovenfor nevnte tradisjonene og fagmiljøene har BUK-senteret også latt seg inspirere av forskning som adresserer barn og unges rettslige status, deltakelser og innflytelse over eget liv ut fra et demokratisk perspektiv. Disse aspektene er sentrale for å forstå forutsetningene for barns og unges kompetanseutvikling. Konkret er det barnets medvirkning i saker som angår dem selv som deltakende subjekter som er kjernen i denne forskningen. Artikkel 12 i FNs konvensjon om barnets rettigheter sier følgende: ”*partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter [...]*” Mange av de svakeste blant barn og unge, de med funksjonshemming, sosiale vansker, psykiske lidelser eller som av andre årsaker sliter med problemer, erfarer at de ekskluderes fra medvirkning i flere praksiser, både i og utenfor skolen. Barn og unge med språklig/kulturell minoritetsbakgrunn har ofte lignende erfaringer. Forskning om skolen og andre sektorer viser at formell integrering av alle, slik vi i prinsippet har i Norge, ikke sikrer reell innlemmelse og deltakelse (Dobson, 2004). Det finnes allerede mange prosjekter om og for medvirkning i forskjellige varianter, som brukermedvirkning, medvirkning i kommunalt planarbeid, borgermedvirkning. (jf. for eksempel Centre for Studies on Inclusive Education,

Bath UK (<http://www.csie.org.uk>). I de fleste vestlige land er barns og unges medvirkning i demokratiet blitt et viktig satsningsområde (Korsgaard 2004, Slagstad et al., 2003).

Forskningsmiljøer knyttet til Children's Identity and Citizenship Education (<http://cice.londonmet.ac.uk>) er et godt eksempel på hvordan denne typen forskning (Sundmark, 2008) utvikles på en europeisk arena. (En av kjernegruppens medlemmer, Stephen Dobson, koordinerer den Norske deltakelsen i dette EU-finansierte nettverket. Miljøet rundt Axel Honneth ved Institut für Sozialforschung har i flere år jobbet med begreper som tar for seg kampen om anerkjennelse (Honneth og Holm-Hansen, 2008). Begrepene representerer en utdypning av barn og unges stilling innen kjærlighetens, solidaritetens og det rettslighetens sfærer. Her understrekes forussetningene for barns muligheter til å ta aktiv del i utformingen av egne liv. Slike temaer står sentralt i The Centre for Youth and Society (www.youth.society.uvic.ca) som ble etablert ved University of Victoria, Canada i 2002. Senteret vektlegger forskning og handling i lokalsamfunnet, det som kalles "community-based action" (aksjonsforskning).

Flere medlemmer i de nevnte internasjonale nettverkene har vært på besøk i BUK-senteret, og mange har gitt tilsagn om å undervise på PhD-programmets kurser.

BUK-senterets faglige kjerne og dens forankring i internasjonale forskningstradisjoner gjenspeiles i utvalget av pensumlitteraturen for PhD-studiets tre obligatoriske kurser og de to valgfrie kursene, samt i søknadens litteraturliste. Som et ytterligere supplement til denne profileringen og den beskrivelse som er gitt ovenfor, gis nedenfor flere eksempler på internasjonal forskningslitteratur som har inspirert utformingen og plasseringen av PhD-studiets faglige kjerneområde og profil i det internasjonale forskningslandskapet:

Almarsdottir A. B. & C. Zimmer (1998) 'Children's Knowledge About Medicines'. <i>Childhood</i> vol. 5: 265–282.
Bellamy, C. (1999): <i>The State of the World's Children</i> . New York: Unicef.
Booth, T., Ainscow, M. og Kingston, D. (2006): <i>Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare</i> . Revidert utgave. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
Chaiklin, S. & Lave, J. (eds.) (1993). <i>Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context</i> . New York: Cambridge University Press.
Cole, M. (2003): <i>Kulturpsykologi</i> . Oversatt av Eriksen, L. København: Reitzel.
Eckert, P. (1989) <i>Jocks and Burnouts. Social Categories in the High School</i> . New York: Teachers College Press.
Eckert, P. og McConnell-Ginet, S. (2003): <i>Language and Gender</i> . (red.) New York: Cambridge University Press.
Freeman, M. (1998) <i>The sociology of childhood and children's rights</i> . <i>The International Journal of Children's Rights</i> 6: 433–444.
Goncu, A. (ed.) (1999) <i>Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives</i> . Cambridge, MA: Cambridge University Press.
Honneth, A. og Holm-Hansen, L. (2008): <i>Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk</i> . (Honneth oversatt av Holm-Hansen) Oslo: Pax.
James, A. and Prout, A. (eds.) (1990/1997), <i>Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood</i> , 2nd edn. London: Falmer Press.
James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998) <i>Theorizing Childhood</i> , Cambridge: Polity Press.
Jenks, C. (1996). <i>Childhood</i> . London: Routledge.
Korsgaard, O. (2004): <i>Medborgerskap, identitet og demokratisk dannelse</i> (Red.) København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
Lave, J. og Wenger, E. (1991): <i>Situated Learning</i> . Cambridge: Cambridge University Press.
Merriam-Webster (2005) <i>11th Collegiate Dictionary</i> . Springfield, MA: Merriam-Webster Inc.
Mouritsen, F. & J. Qvortrup (Editor) (2003), <i>Childhood and Children's Culture</i> . Univ Pr of Southern Denmark.
Packer, M. og Tappan, M. (2001): <i>Cultural and Critical Perspectives on Developmental Psychology: Implications for Research, Theory and Practice</i> (red.). Suny Press.
Prout, A. (ed.) (2000), <i>The Body, Childhood and Society</i> . New York: St. Martin's Press.

Qvortrup, J. & M. Bardy, G. Sgritta and H. Wintersberger (eds) (1994). <i>Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics</i> . Aldershot: Avebury Press.
Qvortrup, J. (2005). <i>Studies In Modern Childhood: Society, Agency, Culture</i> . Palgrave Macmillan.
Riegel, K. (1983). Toward a dialectical theory of development. <i>Human development</i> 18: 50 – 64.
Rogoff, B. (1990). <i>Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context</i> . New York: Oxford University Press.
Schieffelin, B. (1990). <i>The give and take of everyday life</i> . Cambridge: Cambridge University Press.
Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. <i>The International Journal of Children's Rights</i> 10: 73–88
Sundmark, B. (2008): <i>Children's Identity and Citizenship Education</i> . Learning and Didactics. Malmö: Lärautbildningen, Malmö Högskola.
Sørensen, E. (2009) <i>The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice</i> . New York: Cambridge University Press.
Thorne, B. (1993). <i>Gender Play: Girls and boys in school</i> . New Brunswick: Rutgers.
Valentine, G. & W. A. Corsaro, M.-S. Honig, J. Qvortrup (Editor)(2009). <i>Handbook of Childhood Studies</i> August 2009. Palgrave Macmillan.
Valsiner, J. (2007). <i>Culture in Minds and Societies. Foundations of Cultural Psychology</i> . London: Sage.
Varenne, H. & McDermott, R. (1999). <i>Successful Failure. The School America Builds</i> . Bolder: Westview Press.
Wartofsky, M. (1983). The child's construction of the world and the world's construction of the child. I F. S. Kessel & A. W. Siegel (eds.) <i>The child and other cultural inventions</i> . New York: Praeger.
Wintersberger, H. & Leena Alanen, J. Qvortrup, T. Olk (Editor) (2007). <i>Childhood, Generational Order and the Welfare State: Exploring Children's Social and Economic Welfare</i> . 2007. Univ Pr of Southern Denmark.
Zelizer, V.A. (1985). <i>Pricing the priceless child: The changing social value of children</i> . New York: Basic Books.

Til slutt skal det gis noen eksempler på internasjonale tidsskrifter som publiserer artikler innenfor studiets kjerneområde og i tråd med studiets faglige profil:

- Young, *Nordic Journal of Youth Studies*
- *Childhood*
- *International Journal of Behavioral Development*
- *Early Child Development and Care*
- *Early Childhood Research & Practice*
- *Journal of Early Childhood Research*
- *Media, Culture & Society*
- *Culture and Psychology*
- *Mind, Culture & Activity*

3.4. Samarbeid i nasjonale og internasjonale nettverk

Deltakelse i nasjonale og internasjonale nettverk er dels institusjonelt og dels knyttet til den enkelte forsker. Forskningsmiljøene ved senteret deltar i følgende samarbeid og nettverk:

- Nettverk for oppvekst og sosialisering sammen med Høgskolen i Stavanger og Høgskolen i Sør-Trøndelag
- Samarbeid med Norsk Institutt for oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Research Program for Environmental and Health Education, Aarhus Universitet (jf. samarbeidsavtale, vedlegg 12)
- Nettverk for ungdomsforskere i Norden - Nordic Youth Research Information
- Nordisk forening for pedagogisk forskning
- Samarbeid om forskning og utdanning med Birzeit University, Palestine (jf samarbeidsavtale, vedlegg 15)
- Samarbeid med Berkeley University, USA (jf samarbeidsavtale, vedlegg 14)
- European Educational Research Association
- EU-programmet *Children's Identity and Citizenship in Europe*

- American Educational Research Association
- European Evaluation Society
- Nasjonalt nettverk/forskerskole for humaniorastudier i pedagogikk
- Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering i skolen
- International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR)
- Cultural-historical approaches to children's development and childhood (CHACDOC)
- COMENIUS-prosjektet "Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow" (SUPPORT)
- Samarbeid med Karlstad Universitet (jf samarbeidsavtale, vedlegg 7)

Medlemmene i programmets opprinnelige kjernegruppe representerer eller er tilknyttet blant andre følgende nettverk:

- Professor Pär Nygren: 1) Research Program for Environmental and Health Education, Aarhus Universitet; 2) Utdanning og digitale handlingskompetanser, PFI UiO; 3) International Society for Cultural and Activity Research; 4) Oppvekstnettverket – HiL, Universitetet i Stavanger og Høgskolen i Sør-Trøndelag; 5) Cultural-historical approaches to children's development and childhood (CHACDOC)
- Professor Halvor Fauske: 1) Redaksjonsmedlem Tidsskrift for ungdomsforskning; 2) Utvikling av profesjonelle kompetanser i arbeid med barn og unge HiO, Senter for profesjonsforskning; 3) Samarbeid om masterutdanning og forskning om barn og unge, Høgskolen i Telemark, Nova, R-bup Sør-øst, NAKMI Høgskolen i Oslo; 4) Forskningsamarbeid – prosjektet "De nye barnevernet", Høgskolen i Bodø, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Universitetet i Stavanger.
- Professor Lars Monsen: 1) Nasjonal koordinator for EU-programmet Children's Identity and Citizenship in Europe (CiCe); 2) Leder av Nettverk for kvalitetsvurdering i skolen, 8 høyskoler/universitet; 3) COMENIUS Network "Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow", European Evaluation Society, Syd-Dansk universitet; 4) Institute of Education, University of Oxford; 5) Vitenskapelig forum i Utdanningsforbundet.
- Professor Harald Thuen: 1) Forskernettverk og forskerskole for humaniora-studier i pedagogikk, UiO/PFI, UiT/PI, NTNU/PI, NLA, HiVolda, HiO, HiL; 2) Pedagogisk historisk forskning i Norden, Lärarhögskolan i Stockholm; 3) History of Education, European Conf. On Education (ECER); 4) Nordisk handicaphistorisk forening, DPU & UiO.
- Førstemanuensis Yvonne Fritze: 1) Medier, IT i Læringsperspektiv, Danmarks Pedagogiske Universitet DPU; 2) Redaksjonsmedlem i det internasjonale elektroniske tidsskriftet "Seminar.net", HiL; 3) Knowledge Lab, Syddansk Universitet.
- Professor Finn Skårderud: 1) Eating disorders and neuropsychology, Institute of Psychiatry, Maudsley Hospital, London; 2) Mentalising and reflective function, University College of London, Catholic University Leuven, Belgia; 3) The Menninger Clinic, Houston, Texas, USA; 4) Behandling av spiseforstyrrelser, Ullevål universitetssykehus; 5) Behandling av spiseforstyrrelser, Aker universitetssykehus; 6) Mentaliseringsbasert terapi, Sykehuset Innlandet; 7) Doping og mannskroppen, Politihøgskolen, Oslo, Høgskolen i Telemark, Bø; 8) Nettbaserte terapier, Nasjonalt senter for telemedisin, Tromsø.

I tillegg kommer flere nettverk som de nye medlemmene i fagmiljøet gjennom BUK-senterets kjernegruppe er med i (Ole Dreier, Stephen Dobson, Astrid Halså og Bjarne Øvrelid).

I tillegg til de tre formelle internasjonale samarbeidsavtalene som allerede er undertegnet (se ovenfor), arbeides det med å formalisere BUK-senterets samarbeid med *University College of London*, *University of Oxford* og *University of London*. Fagmiljøet bak PhD-studiet benytter

seg i høy grad av de internasjonale nettverkene som fagmiljøets medlemmer er med i – så vel ved utenlandsopphold som ved besøk av forskere som er involvert i avtaler, tilknyttede nettverk og forskningsprosjekter. Et aktuelt eksempel er den konferansen (Development of Competences in Childhood and Youth) som ble arrangert på HiL høsten 2009. Her deltok ikke bare medlemmer i internasjonale nettverk, men også forskere fra Aarhus universitet som et ledd i den formelle avtalen for samarbeid (jf vedlegg 12). Videre har for eksempel samarbeidsavtalen med Birzeit University blant annet medført at en av BUK-senterets stipendiater har vært på besøk, og mastergradsopplegget ”Helse- og sosialfaglig arbeid med barn og familier” har hatt masterstudenter fra Birzeit i henhold til avtalen. Et annet aktuelt eksempel er at en av programmets stipendiater høsten 2009 hadde et opphold i Berkeley (jfr Berkeleyavtalen, vedlegg 14), et opphold som har vært svært viktig for vedkommendes avhandlingsarbeid.

3.5. Internasjonal elektronisk tidsskrift

Som et bidrag til å utvikle den internasjonale forskningen om barns og unges kompetanseutvikling etablerer BUK-senteret et internasjonalt, referee-basert elektronisk tidsskrift. Senteret har fått utviklingsmidler (kr. 100 000,-) fra Prosjekt Innlandsuniversitetet (PIU) til dette. Tidsskriftet skal være engelskspråklig og ha navnet *The International Journal of Child and Youth Competence* og være et tidsskrift med fagfelleevaluering. Målsettingen er å publisere teoretiske og empiriske artikler innenfor PhD-programmets fagområde. Det skal være et nettbasert ”open access”-tidsskrift og registreres på nivå 1. Redaksjon og redaksjonsråd vil ha medlemmer fra fagmiljøet bak PhD-programmet og fra andre forskermiljøer nasjonalt og internasjonalt. Stipendiatene vil også bli involvert i redaksjonsarbeidet, noe som vil gi verdifull akademisk erfaring.

Tidsskriftet tar sikte på å publisere artikler som:

- Er nyskapende teoretisk og metodisk
- Er relevante for policy og praksis
- Kritisk analyserer begreper og teoretiske tilnærminger i studier av barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling
- Har en internasjonal og/eller komparativ dimensjon
- Tar opp klassiske publikasjoner som omhandler barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling.

Første nummer av tidsskriftet vil komme i 2010. Det planlegges tre utgivelser per år.

4. PhD-utdanningen – innhold og organisering

I dette kapitlet presenteres innhold og organisering av PhD-studiet Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling som det søkes akkreditering for. Presentasjonen løfter frem de institusjonelle tiltakene som skal bidra til å sikre at forskeropplæringen holder et høyt faglig nivå. Reglementet for studiet følger av forskrift for PhD-graden ved HiL (vedlegg 1). Kurs- og studieplaner for forskerutdanningens tre obligatoriske kurs i ”Vitenskapsteori og forskningsetikk” (10 stp), ”Teorikurs i barns og unges kompetanseutvikling” (5 stp) og ”Metodologi- og metodekurs” (5 stp) er vedlagt søknaden (se vedlegg 4). De to første kursene er allerede godkjent av Karlstads Universitetet (KaU) (jf. samarbeidsavtalen med KaU, vedlegg 7), og de ble gjennomført våren 2008 for første gang. I forbindelse med at flere av BUK-senterets stipendiater har gjennomført disse kursene som en del av sine PhD-studier ved andre universiteter, er disse kursene også godkjent som kurs på doktorgradsnivå i henhold til *norske universiteters krav* til faglig nivå for PhD-kur. For eksempel er disse to kursene godkjent på NTNU som kurser som oppfyller universitetskrav på PhD-nivå innenfor rammene av PhD-graden i psykologi. Etter dette er disse kursene og de øvrige kursene i PhD-programmet *betydelig revidert og oppgradert* (se 4.6 nedenfor samt vedlegg 4) for å tilfredsstillende enda høyere krav til vitenskapelig nivå i tråd med tidligere påpekninger fra NOKUTs komité i forbindelse med behandling av foreliggende søknad om akkreditering.

4.1. PhD-utdanningens mål og rammer

4.1.1. Mål

De faglige læringsmålene for PhD-utdanningen i *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* er formulert ut fra kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. Læringsmålene er følgende:

1. Kandidatene skal beherske generell vitenskapsteori og metode, og de skal ha innsikt i sentrale vitenskapsteoretiske diskusjoner.
2. Gi kandidatene et grunnlag for innsikt i og kritisk refleksjon om teories, den empiriske forskningens og praksisfeltets forståelser av barns og unges kompetanseutvikling, samt om samfunnets og profesjoners forskjellige innsatser på dette området.
3. Gi kandidatene kunnskap om sentrale problemstillinger i forskningsfronten på det faglige kjerneområdet barns og unges kompetanseutvikling og eget spesialområde.
4. Gi kunnskapsgrunnlag for at kandidatene etter endt utdanning har kompetanse til å undervise og veilede innen feltet barns og unges kompetanseutvikling og eget spesialiseringsområde.
5. Gi kunnskapsgrunnlag for og trening i å drive og formidle forskning på internasjonalt nivå.

Videre skal utdanningen tilfredsstillende følgende overordnede mål:

1. Sikre et høyt faglig og etisk nivå.
2. Gjøre det mulig å fullføre utdanningen innenfor normert tid.

En nærmere spesifisering og konkretisering av målene er gjort i avsnitt 4.6.

Klare retningslinjer for utdanningens tidsrammer, opplæringsdelen, veiledning og avhandlingens omfang og kvalitet skal sikre det faglige nivået. Samtidig vil disse retningslinjene øke stipendiatenes muligheter for å fullføre programmet innenfor normert tid. Den organisatoriske tilretteleggingen av PhD-utdanningen skal både anspre til høy grad av deltakelse i FoU-arbeid innenfor fagområdet, og til stor selvstendighet med hensyn til fordypning.

4.1.2. Rammer og ansvar

Høgskolestyret har det overordnede ansvaret for doktorgradsutdanningen. Ansvaret forvaltes på styrets vegne av et sentralt PhD-utvalg som er sammensatt slik: rektor eller en person som rektor bemyndiger, studiedirektør, de faglige lederne for de ulike PhD-programmene (PhD-ledere) og en studentrepresentant med varamedlem som har tale- og forslagsrett. Rektor eller den person som rektor bemyndiger, er leder for utvalget. Studentrepresentantene oppnevnes av Studentforeningen blant doktorgradsstipendiatene (jf. vedlegg 1, § 3).

PhD-programmets veiledere skal sikre at doktorgradsarbeidene utvikler seg innenfor de gitte tidsrammer og innenfor programmets faglige rammer og dermed bidrar til fagutviklingen på feltet.

Doktorgradsutdanningen er normert til tre års fulltidsstudium (180 studiepoeng). Utdanningen skal være lagt opp slik at den skal kunne fullføres innenfor normert tidsramme. HiL følger Kunnskapsdepartementets føring om at stipendiater normalt skal tilsettes for fire år med et års pliktarbeid for institusjonen, men åpner også for at stipendiater som ønsker det, kan ta tre års løp.

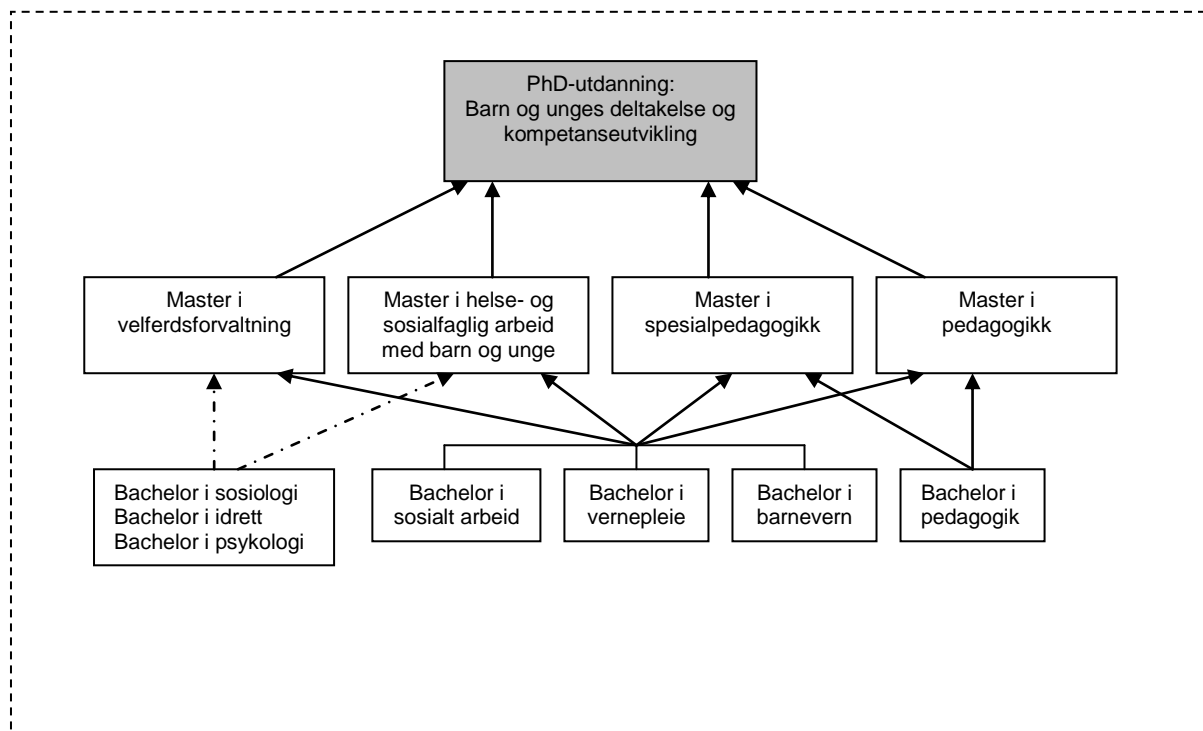
Det inngås en arbeidsavtale som fastslår stipendiatens plikter og rettigheter, inkludert fordelingen av arbeidsplikten mellom forskerutdanning og pliktarbeid. Avtaleperioden kan forlenges grunnet permisjoner som følger av stipendiatens rettighet som arbeidstaker, eller dersom stipendiaten tar på seg andre oppgaver ved Høgskolen i Lillehammer i tillegg til forskerutdanningen. Beslutning om dette tas av leder for PhD-programmet og dekan for den avdeling der stipendiaten formelt er ansatt. Doktorgradsstudiet skal være avsluttet (disputasdato) innen åtte år etter opptak. Permisjoner regnes ikke med. Eventuelt vedtak om at maksimal studietid er overskredet og at studiet må avbrytes, treffes av avdelingen og kan påklages etter reglene i Forvaltningsloven §§ 28 flg.

4.2. Rekruttering og opptak til PhD-utdanningen

Rekrutteringen til PhD-utdanningen i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling vil være både *intern*, fra HiLs egne bachelor- og masterutdanninger, og *ekstern* fra andre utdanningsinstitusjoner. I tillegg kommer en rekruttering fra *praksisfeltets* profesjonsutøvere.

4.2.1. Intern rekruttering

BUK-senterets interdisiplinære PhD-utdanning og forskningsprogram involverer vesentlige deler av flere store fagmiljøer ved høgskolen. Flere bachelor- og masterutdanninger innenfor forskjellige utdanningsområder fra flere avdelinger er relevante som grunnlag for intern rekruttering til PhD-programmet. Høgskolen har 19 bachelorstudier og 10 masterstudier. Det er mange kombinasjoner av bachelor- og masterstudiene som vil kunne føre fram til en PhD i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling. I figur 4 anskueliggjøres noen av de mest relevante interne karriereveiene til PhD-studiet for Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling ved å markere relevante kombinasjoner av et utvalg av bachelor- og masterutdanninger ved HiL.



Figur 4: Illustrasjon av interne karriereveier til PhD-studiet ved relevante kombinasjoner av et utvalg av bachelor- og masterutdanninger ved HiL.

Som figur 4 viser, vil PhD-programmet være en mulighet til faglig karriere for mange av HiLs studenter.

Avdeling for helse- og sosialfag (AHS) driver bachelorstudiene i sosialt arbeid, barnevern, vernepleie. Disse gir blant annet opptak til de to masterstudiene i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge og velferdsforvaltning ved den samme avdelingen. I tillegg kan bachelor i psykologi med relevant tilleggsutdanning eller relevant praksis gi opptak til disse masterstudiene. Med unntak av bachelor i psykologi er samtlige bachelor- og masterstudier ved AHS interdisiplinære og vil slik sett passe godt inn i PhD-programmet.

Avdeling for Humaniora, idrett og samfunnsvitenskap (HIS) driver bachelorstudiene i idrett, sosiologi og pedagogikk samt masterstudiene i pedagogikk og spesialpedagogikk. Bachelor i pedagogikk kvalifiserer direkte til master i pedagogikk og spesialpedagogikk. Bachelor i idrett og sosiologi kan gi opptak til mastertilbudene velferdsforvaltning og helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge med relevant tilleggsutdanning eller relevant praksis.

Det mest relevante interne rekrutteringsgrunnlaget for doktorgradutdanningen har basis i de fire masterutdanningene som vises i figur 4. Alle er såkalte toårige ”dybdemaster” (120 studiepoeng) med masteroppgave på 45-60 studiepoeng. Studiene kan tas både som heltids- og deltidsstudium. De fire mest relevante interne rekrutteringsmasterne er:

Master i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge

Studiet startet høsten 2004 og har hatt årlig opptak på ca. 30 studenter

Master i velferdsforvaltning

Studiet startet høsten 2004 og har et årlig opptak på ca. 15 studenter.

Master i pedagogikk

Studiet startet som hovedfagstudium høsten 2001 og har siden 2003 fortsatt som masterstudium. Årlig har studiet hatt et opptak på 20-25 studenter.

Master i spesialpedagogikk

Studiet startet høsten 2006 og har et årlig opptak på 25-30 studenter. De første studentene ble uteksaminert 2008.

Totalt var det registrert 269 studenter i de fire masterstudiene 1. oktober 2009.

Vitenskapelig ansatte ved de fire masterprogrammene dekker et vidt spekter av fagfelt og vil naturlig også bli involvert i forskningssenterets virksomhet. For å sikre rekruttering til PhD-programmet fra HiLs egne masterstudenter, vil det bli drevet en aktiv rekrutteringspolitikk. Mange av de forskerne som er knyttet til PhD-utdanningen, underviser på de aktuelle masterutdanningene. En av disse forskerne er også leder for masterstudiet i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge. Medlemmer i BUK-senteret vil være i løpende dialog med de øvrige lederne for masterstudiene, ikke minst med henblikk på å heve kvaliteten i opplæring i vitenskapelig metode. Det er en realitet at mange norske masterutdanninger på universitet og høyskoler har vesentlig mindre metodeopplæring enn de fleste av de gamle hovedfagene. Målsettingen er å bidra til at metodeundervisningen på masterstudiene blir så bra at ikke altfor store ressurser på PhD-programmet går med til å rette opp mangler og svakheter. Her må en vurdere ulike tiltak, avhengig av de erfaringer som gjøres. En mulighet kan være å etablere et forkurs. Som ledd i en aktiv rekrutteringspolitikk vil BUK-senteret også vurdere å bruke masterstipend for flinke kandidater, samt å prøve ut en ordning med tre måneders prekvalifiseringstipend før søknad om doktorgradstipend.

4.2.2. Ekstern rekruttering

Som et interdisiplinært studium har PhD-utdanningen i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling, utover rekruttering fra HiLs egne masterstudier, et bredt rekrutteringsgrunnlag fra forskjellige fag innenfor samfunnsvitenskap, humaniora og helse- og sosialfagutdanningene, som psykologi, sosiologi, pedagogikk, sosialantropologi, litteraturvitenskap, folkeminnevitenskap, medievitenskap, idéhistorie, historie og medisin. De åtte stipendiatene som er direkte rekruttert og knyttet til programmet så langt, avspeiler noe av denne fagbredden. De har sin bakgrunn i statsvitenskap, pedagogikk, psykologi, medievitenskap, historie, idéhistorie og barnemedisin. Interessen for doktorgradstipendiatstillinger ved BUK-senteret har vært stor, noe det store antallet søkere (8-11) ved de forskjellige åpne utlysningene har vist. BUK-senteret vil fortsette med åpne utlysninger av stipendiatstillinger som kan søkes av kandidater fra andre institusjoner. Målet er å få de beste søkerne, men det er også et mål å gi egne interne kandidater fra HiL mulighet til en forskerkarriere.

Det er normalt en betingelse for tilsetting som stipendiat ved Høgskolen i Lillehammer at søker har hovedfag/mastergrad med karakter 2,5/B eller bedre. Studenter kan få opptak i doktorgradsstudiet som fullfinansierte stipendiater ved Høgskolen i Lillehammer, eller med grunnlag i hel eller delvis finansiering fra eksterne parter.

4.2.3. Rekruttering fra praksisfeltet

Som akademisk topputdanning i innlandsregionen vil PhD-utdanningens relasjon til offentlige og private etater og foretak i regionen bli viktig. PhD-utdanningens vil kunne tjene regionen både ved sitt tilbud om videreutdanning på doktorgradsnivå for yrkesgrupper og profesjoner som har sitt virke her, og som kunnskapsleverandør tilfor etater, institusjoner og sammenslutninger med tilknytning til barne- og ungdomsfeltet. Sentralt her står skolen, barnevernet og helseforetakene. Det gjelder både i en videre sammenheng som etater og større administrative enheter på regionalt eller kommunalt nivå, og som enkeltvis institusjoner. Et eksempel er Sykehuset Innlandet som er en av regionens største arbeidsgivere, et annet er Opplæringsenheten i Oppland fylkeskommune. Samarbeidet med offentlig administrasjon, etater og institusjoner i regionen kan relateres til de tre samfunnsarenaene: politikkområdet, praksisfeltet og vitenskapelige disipliner (jf. 1.2). Innfor hvert av disse, og på tvers av områdene, kan PhD-utdanningen bli en viktig medspiller og bidragsyter både ved sitt utdanningstilbud og i form av større eller avgrensede forskningsarbeid med relevans til konkrete arbeidsfelt.

4.2.4. Bred rekruttering

PhD-utdanningens rekrutteringsgrunnlag er her beskrevet i tre ledd: den interne rekrutteringen knyttet til HiLs utdanningsløp, ekstern rekruttering knyttet til aktuelle disiplin- og profesjonsutdanninger på masternivå i høgskole- og universitetssektoren, og rekruttering fra praksisfeltet. Rekrutteringens bredde kommer til uttrykk på to måter: på tvers av fagdisipliner og på tvers av profesjoner. Dette viser tilbake til et av siktemålene for utdanningen der vi som et svar på en fragmentert kunnskapsutvikling søker å legge grunnen for en utdanning basert på et vitenskapelig helhetssyn på barns og unges kompetanseutvikling. Det brede rekrutteringsgrunnlaget er i seg selv en viktig side ved utdanningen. Det speiler ”praksisvirkeligheten” i barne- og ungdomsfeltet. Slik vil utdanningen, teoretisk og praktisk gjennom studiesamarbeid mellom stipendiatene, kunne gi den enkelte stipendiat innsikt og kunnskap om de andre profesjonene og disiplinene i feltet. Dette vil være den brede og interdisiplinære utdanningens fortrinn sammenlignet med tradisjonelle, fag- og disiplinorienterte forskerutdanninger. Men det brede rekrutteringsgrunnlaget vil samtidig også være en utfordring i forhold til sikring av PhD-utdanningens faglige nivå. Dette har vi søkt å møte ved å stille klare og strenge krav til opptak, innpassing (jf. 4.3) og kvalitetssikring av studieprogrammene (jf. 5.3).

4.3. Innpassing av kurs i PhD-utdanningen

Stipendiater som har avlagt PhD-kurs ved andre læresteders forskerutdanninger i Norge eller utlandet, har anledning til å søke om opptak og innpassing av slike kurs i PhD-utdanningen innen Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling. Det kan søkes om innpassing av kurs både i forhold til de obligatoriske og valgfrie kursene i PhD-utdanningens opplæringsdel.

Søknad om innpassing av *obligatoriske* kurs vil bli vurdert ut fra kriteriene: *nivå*, *omfang*, *overlapping*. Med nivå menes at kurset som det søkes om innpassing av, må tilsvare det faglige nivå som det tilsvarende kurset i PhD-utdanningen innen Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling har. Omfanget vurderes i forholdet til antall studiepoeng. Regelen vil her være at antallet studiepoeng for kurset som det søkes om innpassing av, ikke kan være lavere enn det obligatoriske kurset det skal erstatte. Det kan ikke gis innpassing for kurs som har færre studiepoeng enn det kurset som det søkes om fritak for. Kriteriet overlapping gjelder det faglige innholdet i kurset og vurderes i forhold den faglitteratur som er lagt opp for kurset. Minst tre fjerdedeler av litteraturen i kurset som det søkes om innpassing av, må overlape

litteraturen i kurset som det søkes om fritak for, enten ved at det faktisk er den samme litteraturen eller ved at den i all hovedsak omhandler det samme fagstoffet.

Søknad om innpassing av *valgfrie* kurs vil også bli vurdert ut fra kriteriene *nivå, omfang og relevans*. For kriteriet ”nivå”, gjelder at kurset må tilsvare vanlig PhD-nivå ved norske forskerutdanninger. Kriteriene omfang og relevans må vurderes i forhold til hvilke type kurs det gjelder (jf. 4.6.4):

- a) Om det er tematiske emner og teorier med relevans for stipendiatens avhandlingsarbeid knyttet til barns og unges kompetanseutvikling (minimum 10 studiepoeng).
- b) Om det er et metodekurs av spesiell relevans for stipendiatens PhD-prosjekt (minimum 5 studiepoeng).
- c) Om kurset har bestått i framlegging av resultater fra eget PhD-prosjekt i internasjonale fora (maksimum 3 studiepoeng)

4.4. Stipendiatenes tilknytning til forskningsmiljøet

Det legges opp til at stipendiatene inngår aktivt i forskningsmiljøet ved BUK-senteret med tilknyttede FoU-grupper. Gjennom deltakelse i de tidligere omtalte FoU-gruppene blir stipendiatene inkludert i forskningsarbeidets løpende aktiviteter. Her får de mulighet til å legge frem sin forskning i et kvalifisert forum. Dette gis det også mulighet for på BUK-senterets faste seminarrekke der hele forskergruppen deltar. Disse seminarene er dels av teoretisk, interdisiplinær karakter, og dels vinklet mot et eller flere av programmets kjernebegreper. Stipendiatene skal her delta med sine forskningsprosjekter for å belyse det aktuelle tema ut fra sine perspektiver. Stipendiatene arrangerer også selv seminarer om sine egne forskningstemaer i samarbeid med veileder og/eller andre i forskergruppen. Deltakelse i slike fora tar sikte på å sikre kvaliteten på stipendiatenes forskningsarbeid sikret. Det skal også bedre deres mulighet til å gjennomføre på normert tid.

Videre er det et mål at flest mulig av stipendiatene skal kunne knyttes til større forskningsprosjekter ved BUK-senteret, som for eksempel det nå aktuelle Paraplyprosjektet (jf vedlegg 13). Dette gir ytterligere muligheter for å følge opp stipendiaten tett i studieløpet, og det sikrer at stipendiatene bidrar til utviklingen av fagområdet. I de tilfeller stipendiatene i forbindelse med ansettelsen knyttes til forskningsprosjekter, vil de kunne få tre måneder til å videreutvikle sin projektskisse innenfor prosjektets rammer før den leveres for endelig godkjenning.

4.5. Veiledning

Doktorgradsstipendiaten skal normalt ha to veiledere som oppnevnes av PhD-utvalget. Hovedveileder har hovedansvar for den faglige oppfølging av doktorgradsstipendiaten. Minst én av veilederne skal være ansatt ved høgskolen, og denne skal normalt være hovedveileder. Veileder skal ha doktorgrad eller tilsvarende kompetanse innenfor fagfeltet.

Det inngås veilederkontrakt mellom doktorgradsstipendiaten og veileder(e) der partenes plikter fremgår. Hvis det er behov for det, skal doktorgradsstipendiaten og veileder(e) innen seks måneder etter opptak levere en revidert plan for gjennomføring av studiet. Planen skal godkjennes av PhD-utvalget i samråd med PhD-lederen.

For å sikre fremdrift og kvalitet i avhandlingsarbeidet vil det bli arrangert *oppfølgingsseminarer* i løpet av avhandlingsarbeidet. På disse seminarer legger stipendiaten i ulike faser frem deler av sin avhandling og får tilbakemeldinger på den. Det første seminaret fokuserer på problemstilling og teoretisk tilnærming, det andre på metode, og det tredje

fungerer som en ”prøvedisputas” der helheten i avhandlingen blir drøftet og vurdert. Etter modell fra KaU og svenske universiteter arrangeres de to siste seminarerne som formaliserte tilbakemeldingsseminarer med ekstern kommentator som er spesielt kyndig innen det aktuelle fagområdet. Dette skal skje etter 50 prosent og 80 prosent av den planlagte tid for avhandlingsarbeidet. Disse prosenttallene må ikke tas helt bokstavelig, men som et utgangspunkt for å stoppe opp ved egnede milepæler i arbeidet.

Det er ellers organisert fagseminarer hver måned for drøfting av forskjellige tverrfaglige temaer. Forskere og stipendiater vil her arbeide med utvikling av interdisiplinære begreper av relevans for kjerneområdet for å øke innsikten om metodiske og teoretiske utfordringer i avhandlingsarbeidet. For å utvikle og vedlikeholde programmets læringsmiljø er deltakelse på disse seminarerne obligatorisk. Stipendiater skal planlegge og lede disse seminarer sammen med forskere ved BUK-senteret. Dette betyr at seminarerne vil fungere som en arena hvor stipendiater får en type veiledning som er mer kollektiv, samtidig som de vil utvikle sine ferdigheter knyttet til formidling.

4.6. PhD-utdanningens opplæringsdel

Målsetningene for PhD-utdanningen er at doktorgradskandidatene etter fullført utdanning skal:

- være i kunnskapsfronten innenfor sitt fagområde og beherske fagområdets vitenskapsteori
- kunne vurdere hensiktsmessigheten og anvendelsen av ulike metoder og prosesser i forskning
- skal ha et faglig grunnlag for innsikt i og kritisk refleksjon om teoriers, den empiriske forskningens og praksisfeltets forståelser av barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling, samt om samfunnets og profesjoners forskjellige innsatser på dette området.
- kunne bidra til utvikling av ny kunnskap, nye teorier, metoder, fortolkninger og dokumentasjonsformer innenfor fagområdet
- kunne formulere problemstillinger, planlegge og gjennomføre forskning, samt drive forskning og faglig arbeid på høyt internasjonalt nivå
- kunne håndtere komplekse faglige spørsmål og utfordre etablert kunnskap og praksis på fagområdet
- kunne identifisere nye relevante etiske problemstillinger og utøve forskning med faglig integritet
- kunne styre komplekse interdisiplinære arbeidsoppgaver og prosjekter, samt vurdere behovet for og ta initiativ til nyskapende faglig arbeid
- kunne formidle forsknings- og utviklingsarbeid gjennom anerkjente nasjonale og internasjonale kanaler
- kunne delta i debatter og formidle forskning innenfor fagområdet i internasjonale fora.

Disse målsettingene skal realiseres gjennom opplæringsdelen og avhandlingsarbeidet med støtte fra øvrige aktiviteter i FoU-grupper og ved BUK-senteret.

4.6.1. Innhold og omfang

Opplæringsdelen i PhD-programmet omfatter og er dekkende for kjerneområdet i PhD-programmet. Stipendiaten kan også ta kurs ved andre institusjoner enn Høgskolen i Lillehammer.

PhD-utvalget kan fastsette egne tilleggsbestemmelser for innholdet i opplæringsdelen. Utvalget fører katalog over godkjente doktorgradskurs og andre kurs på et slikt nivå at de kan inngå i en doktorgradsutdanning. Slike kurs godkjennes etter gjeldende reglene for godkjenning av studietilbud ved høgskolen, etter innstilling fra PhD-utvalget. Opplæringsdelen skal inneholde emner som tilsvarer minimum 30 studiepoeng. Av disse skal minimum 10 studiepoeng omfatte opplæring i vitenskapsteori og forskningsetikk, 5 studiepoeng innen teorikurs i Barns og unges kompetanseutvikling, og 5 studiepoeng innen metodologi i relasjon til barns og unges kompetanseutvikling. Opplæringsdelen bør gjennomføres i begynnelsen av studiet og skal være gjennomført og godkjent før avhandlingen leveres.

I emner der det ikke foreligger egnet kurstilbud, kan individuelt lesepensum godkjennes som en del av opplæringsdelen. For individuelt lesepensum skal det være evaluering med karakterer i samsvar med høgskolens eksamensreglement.

Deltakelse i forskeropplæringskurs før opptak på studiet kan etter anbefaling av hovedveileder godskrives stipendiaten ved opptak. Dette gjelder også kurs arrangert av institusjoner utenfor Høgskolen i Lillehammer. Godkjenning forutsetter innlevering av dokumentasjon av omfang, kursopplegg og gjennomføring.

PhD-utvalget kan gi fritak for deltakelse i deler av opplæringsdelen dersom tilsvarende krav er oppfylt ved en annen enhet eller institusjon som gir godkjent opplæring.

4.6.2. Krav til kurssammensetningen

Det skal sikres høy faglig kvalitet og muligheter for stipendiatene til å gjennomføre PhD-utdanningen innenfor den normerte tiden. Følgende overordnede prinsipper for innretning, organisering og sammensetning av forskerkursene skal bidra til dette:

- Kurstilbudet i PhD-utdanningen er bygd opp av både obligatoriske og valgfrie kurs. Gjennom de obligatoriske kursene som tilbys ved HiL, sikres en generell vitenskapelig skolering av stipendiatene fra høgskolens side, samt en mer fagspesifikk opplæring innenfor PhD-programmets fagområde og kjerne.
- Gjennom den valgfrie kursdelen sikres at stipendiaten får tilstrekkelig grad av spisskompetanse innenfor fagområdet, relevans for det enkelte forskningsprosjekt, samt metodikk tilknyttet dette. Samtidig blir gjennomføringsmulighetene styrket via den konkretisering av kursdeltakelsen som avtales mellom veileder og stipendiat. Det er ønskelig at stipendiatene tar noe av kurstilbudet ved andre institusjoner, slik at de får impulser fra andre studiesteder og andre stipendiatere. Slik legges det opp til å sikre faglig kvalitet både av bredde og dybde i hvert enkelt doktorgradsprosjekt.
- Valgfrie kurs skal velges slik at det ikke blir noen innholdsmessig overlappning mellom de komponenter som inngår i stipendiatens opplæringsprogram.
- Valgfrie kurs kan være kurs som gis ved HiL eller godkjente forskeropplæringskurs ved andre universitet og høgskoler, nasjonale eller utenlandske. Valgfrie kurs avlagt ved andre læresteder enn HiL må det søkes om innpassing av. Slike kurs vil bli vurdert i forhold til kriteriene: nivå, omfang og relevans.
- Det kan også søkes om innpassing av kurs som erstatning for de obligatoriske kursene i PhD-utdanningens opplæringsdel. Innpassing av slike kurs vil bli vurdert ut fra kriteriene: nivå, omfang og overlappning. Nivå og omfang må da svare til de krav som stilles i de obligatoriske kursene, og overlappning i faginnhold må minst vurderes å utgjøre tre fjerdedeler av oppgitt innhold (litteratur) i det obligatoriske kurset som det søkes om fritak fra.

- Forelesningsplan/kursplan (med studiepoengberegning) utarbeides for hvert semester. Doktorgradsstipendiaten plikter selv i samarbeid med veileder å sørge for å følge kurs slik at sammensetningen dekker de krav som er stilt til kursdelen.

Krav til dokumentasjon vil være noe forskjellig for de enkelte kurs. Det kan bli benyttet dokumentasjonsformer som øvelser, kursoppgave, essay, rapport, populærvitenskapelig eller vitenskapelig artikkel, presentasjon av eget paper eller forberedt muntlig faglig innlegg eller annen faglig medvirkning i kurs, muntlige eller skriftlige redegjørelser.

Den enkelte doktorgradsstipendiat legger opp kursplan i samarbeid med hovedveileder. Planen godkjennes endelig av PhD-utvalget.

4.6.3. Utvikling av en modell for forskerskole

Et av medlemmene i BUK-senteret, professor Ole Dreier ved Københavns Universitet, har lang erfaring fra ledelse av forskerskole i Danmark. BUK-senteret har som ambisjon å utvikle en modell for forskerskole i et samarbeid med Psykologisk Institut ved Københavns Universitet og Karlstads Universitet. Gjennom samarbeid mellom de to andre PhD-programmene ved HiL, i tillegg til å samarbeide med universitetene i København og Karlstad, kan vi oppnå en kritisk størrelse på stipendiatgruppen som tilsvarer forslagene for forskerskolene (20-30 stipendiater).

HiL er også åpen for samarbeid med andre institusjoner for å utvikle organiserte opplegg for forskeropplæringen. Det er imidlertid viktig for HiL og BUK-senteret at stipendiatene ikke utdannes ved andre institusjoner, men blir en viktig del av fagutviklingen i HiLs miljø. Gjennom de oppfølgingsrutinene som beskrives i dette kapitlet og ved at stipendiatene er samlokalisert med fagstaben ved BUK-senteret, mener vi å kunne tilby et opplegg som har de fleste av kvalitetene en ønsker å sikre gjennom de nasjonale forskerskolene.

4.6.4. Kursdelen

Kursdelen på minimum 30 studiepoeng består av to typer kurs, obligatoriske og valgfrie. 20 studiepoeng består av obligatoriske kurs, og minimum 10 studiepoeng er valgfrie.

Obligatoriske kurs

1. Kurs i vitenskapsteori og forskningsetikk (10 studiepoeng). Det tilbys årlig felleskurs i vitenskapsteori og forskningsetikk for alle doktorgradsstipendiater ved HiL (se vedlegg 4).
2. Teorikurs i Barns og unges kompetanseutvikling (5 studiepoeng). Dette kurset tilbys årlig ved HiL (se vedlegg 4).
3. Metodologiske tilnæringer i forskning om barns og unges kompetanseutvikling (5 studiepoeng). Dette kurset tilbys årlig ved HiL (se vedlegg 4).

Følgende vitenskapelig ansatte ved Høgskolen i Lillehammer vil stå ansvarlig for utvikling av kursenes innhold og form, samt for undervisningen på selve kurset:

Vitenskapsteori og forskningsetikk

Kursansvarlig: Professor Halvor Fauske fra BUK-senteret (AHS)

Øvrige faglærere: Professor Trond Jakobsen (HIS), professor Halvor Nordby (AHS) og professor Stefán Snævarr (HIS).

Teorikurs i barns og unges kompetanseutvikling

Kursansvarlig: Professor Pär Nygren fra BUK-senteret (AHS)

Øvrige faglærere: Professor Ole Dreier (AHS), professor Halvor Fauske (AHS), førsteamanuensis Yvonne Fritze (HIS), professor Lars Monsen (HIS) professor Finn Skårderud (AHS), professor Stephen Dobson (HIS) og professor Harald Thuen (HIS), alle fra BUK-senteret.

Metodologiske tilnæringer i forskning om barns og unges kompetanseutvikling

Kursansvarlig: Professor Pär Nygren fra BUK-senteret (AHS)

Øvrige faglærere: Professor Halvor Fauske (AHS) og professor Ole Dreier, begge fra BUK-senteret, professor Christer Thrane (HIS) og førsteamanuensis Jo Kleiven (AHS).

Det vil også bli invitert eksterne faglærere.

I tillegg til de av høgskolens ansatte som er knyttet til kursene, vil det være gjesteforelesere med spisskompetanse innenfor kursets fagområde.

Kun emner/kurs som er bestått med karakter B eller bedre, blir godkjent og kan inngå i opplæringsdelen.

Kandidaten skal selv ta vare på og kunne legge frem dokumentasjon på gjennomført kursdel. Lederen for PhD-programmet har ansvar for å registrere godkjent opplæring for den enkelte doktorgradskandidat.

De obligatoriske kursene i opplæringsdelen er utviklet og utprøvd i samarbeid med Karlstads Universitet. Det obligatoriske kurset i ”Vitenskapsteori og forskningsetikk” (10 studiepoeng) ble gjennomført første gang i vårsemesteret 2008 og er godkjent av Karlstads Universitetet i henhold til samarbeidsavtale mellom HiL og KaU. Det obligatoriske ”Teorikurs i barns og unges kompetanseutvikling” (5 studiepoeng) startet for første gang i april 2008 og ble avsluttet i september samme år. Det er godkjent av Karlstads Universitetet i henhold til samarbeidsavtale mellom HiL og Kau. Det obligatoriske kurset ”Metodologiske tilnæringer i forskning om barns og unges kompetanseutvikling” (5 studiepoeng) er også godkjent av Karlstad Universitet.

Kursene er nå revidert i pakt med en videreutvikling av PhD-programmets kjerneområde. De er også vesentlig omarbeidet slik at de oppfyller de kvalifikasjonskrav som stilles til PhD-studier ifølge det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (se kursbeskrivelser i vedlegg 4).

Valgfrie kurs

I kursdelen tilbys to valgfrie kurs ved HiL. Disse kursene er forankret i BUK-senterets spisskompetanse og i fagmiljøene ved de to avdelingene ved HiL som BUK-senteret har sin basis i. Dette er kurs som tematisk og teoretisk har relevans for området for de enkelte stipendiatenes avhandlingsarbeid. Følgende valgfrie kurs tilbys av BUK-senteret:

- Kurset Barn og unge: Kompetanser og dysfunksjonell atferd. (5 studiepoeng med essay) (se vedlegg 4).
- Kurset The Role of the School in the Development of Social Competence in Children and Youth (5 studiepoeng).(se vedlegg 4)

Følgende vitenskapelig ansatte ved Høgskolen i Lillehammer vil stå ansvarlig for utvikling av de valgfrie kursenes innhold og form, samt for undervisningen på selve kurset:

Barn og unge: Kompetanser og dysfunksjonell atferd

Kursansvarlig: Professor Pär Nygren fra BUK-senteret (AHS)

Øvrige faglærere: Professor Halvor Fauske (AHS) og professor Finn Skårderud, begge fra BUK-senteret. Det vil også bli invitert eksterne faglærere.

The Role of the School in the Development of Social Competence in Children and Youth

Kursansvarlig: Professor Stephen Dobson fra BUK-senteret (HIS)

Øvrige faglærere: Professor Lars Monsen fra BUK-senteret (HIS)

Det vil også bli invitert eksterne faglærere.

For å få godkjent kursene med 5 studiepoeng kreves deltakelse i undervisning og godkjent essay. Essay må være bestått med karakter B eller bedre.

Valgfrie kurs kan også velges eksternt, og det forutsettes videre at stipendiatene velger ett spesielt tilpasset metodekurs eksternt. Dette kurset skal ha spesiell relevans for avhandlingsarbeidet og et omfang på minst 5 studiepoeng. Eksterne kurs skal normalt gjennomføres etter at opptak til PhD-studiet har funnet sted, og bygges opp på grunnlag av et eller flere av de spesifiserte punktene under:

1. Kurser om tematiske emner og teorier med relevans for området for de enkelte stipendiatenes avhandlingsarbeid, gitt internt eller ved eksterne institusjoner
2. Metodekurs av spesiell relevans for avhandlingsarbeidet
3. Fremlegging av resultat fra egen forskning i internasjonale fora/konferanser (maks. 3 studiepoeng).

Faglig formidling

For å kunne fremstille seg for doktorgradsprøven skal kandidaten ha tilegnet seg noe erfaring med faglig formidling. Kravet til faglig formidling skal inngå i rammen for opplæringsdelen. Faglig formidling må tilfredsstille forutsetningene gitt nedenfor.

Eksempler på faglig formidling som godkjennes er:

- Forelesnings- eller seminarrekker der veileder gir tilbakemelding til kandidaten.
- Formidling av egen forskning gjennom seminardeltakelse nasjonalt og internasjonalt.

Stipendiatene bør delta på internasjonale faglige seminarer for å få en forståelse av forskningsfronten og kvalitetskravene i forskningen. BUK-senteret og høgskolen legger forholdene til rette for at stipendiatene skal komme i kontakt med utenlandske fagmiljøer som senteret samarbeider med.

4.5.5. Avhandlingen

Avhandlingen skal være et selvstendig, vitenskapelig arbeid av internasjonal standard og bidra til ny faglig kunnskap på fagområdet. Den skal ha et høyt faglig nivå når det gjelder problemformuleringer, begrepsmessig presisering, metodisk, teoretisk og empirisk grunnlag, dokumentasjon og fremstilling.

Del av fellesarbeid godtas som avhandling i den grad doktorandens selvstendige innsats kan identifiseres og dokumenteres. Sammenstillinger av flere mindre arbeider godtas som avhandling i den grad doktorandens selvstendige innsats kan identifiseres og dokumenteres og delene etter sitt innhold utgjør et hele. I tillegg til de enkelte delene skal det utarbeides en

sammenfatning som gjør nærmere rede for grunnlag, metodisk tilnærming og helhet i avhandlingen.

Avhandlingen skal fortrinnsvis være skrevet på engelsk eller norsk, eventuelt dansk eller svensk. Dersom stipendiaten ønsker å benytte et annet språk, skal dette fremgå av søknaden. Navn på veileder/-e skal fremgå av avhandlingens forord.

Arbeider som ikke godtas

Arbeid som har vært godtatt som grunnlag for tidligere tildeling av grad, kan ikke antas til bedømmelse med mindre arbeidet inngår som en mindre del av en avhandling som består av flere, sammenhengende arbeider.

Et arbeid eller deler av et arbeid som doktorgradsstipendiaten tidligere har fått bedømt og godkjent eller underkjent for doktorgraden ved annet norsk eller utenlandsk universitet eller høyskole, kan ikke antas til bedømmelse, selv om arbeidet innleveres i omarbeidet form.

Ny innlevering

En doktorgradsavhandling som tidligere er blitt underkjent ved Høgskolen i Lillehammer, kan bedømmes i omarbeidet form først seks måneder etter at PhD.-utvalget har fattet beslutning om å forkaste avhandlingen. Ny bedømmelse kan bare finne sted én gang.

Offentlig tilgjengelighet

Avhandlingen skal være offentlig tilgjengelig senest to uker før disputasen holdes. Det kan ikke legges restriksjoner på offentliggjøring og publisering av en doktorgradsavhandling.

I tilfeller der forskerutdanningen delvis eller i sin helhet er finansiert av en ekstern part, kan datoen for offentliggjøring / publisering utsettes slik at den eksterne part kan ta stilling til patentering / kommersialisering. Tidspunktet for disputasen fastsettes slik at to-ukers-fristen for offentliggjøring kan overholdes. Den eksterne parten kan ikke stille vilkår om at hele eller deler av doktorgradsavhandlingen skal kunne unndras offentliggjøring eller publisering.

Rettigheter ved bruk av resultater

Stipendiatens rettigheter til bruk av egne resultater, utnyttelse av patenterbare oppfinnelser, opphavsrettigheter m.m., er regulert av institusjonens generelle regler på dette området, samt de regler som er bestemt i Arbeidstakeroppfinnerloven.

Retningslinjene for avhandlingen gis i forskriften (jf. vedlegg 1, § 10).

5. Kvalitetssikring av PhD-utdanningen

Det er utarbeidet egne retningslinjer for kvalitetssikring av PhD-utdanningene ved HiL. De grunnleggende retningslinjene er beskrevet i Grunnlagsdokument for kvalitetssystemet ved HiL, vedtatt av styret 10.6.2008 (Vedlegg 8). I tillegg er kvalitetssikring av PhD i utdanningene hjemlet i Forskrift for graden Philosophia doctor ved HiL (vedlegg 1). Det følgende punktet redegjør for hvordan kvalitetssikringsarbeidet ved HiL skal gjennomføres i praksis. Det er utarbeidet en PhD-veileder for Høgskolen i Lillehammer (Vedlegg 9).5.1. Mål

Det overordnede målet er at doktorgradsutdanningen skal kvalifisere for forskningsvirksomhet på et høyt faglig nivå og for annet arbeid i samfunnet der det stilles

store krav til vitenskapelig innsikt (jf. § 2 i Forskrift for graden Philosophiae doctor ved Høgskolen i Lillehammer. Heretter omtalt som Forskriften).

5.2. Roller og ansvar

5.2.1. PhD-utvalg

I Forskriftens § 3 angis det at PhD-utvalget på vegne av høgskolens styre forvalter overordnet ansvar for PhD-utdanninger. PhD-utvalget består av rektor eller person som rektor bemyndiger (for tiden viserektor for forskning), studiedirektør, de faglige lederne av de ulike PhD-programmene og en representant fra stipendiatene med tale- og forslagsrett. PhD-utvalget har det overordnede ansvaret for å sikre kvaliteten på utdanningen og for at utdanningen gjennomføres i tråd med intern forskrift og interne retningslinjer, samt eksterne rammer og krav.¹

PhD-utvalgets viktigste oppgaver er å:

- Fatte vedtak om opptak til PhD-utdanningen (jf. § 5.3 i Forskriften).
- Fatte vedtak om nye eller reviderte emneplaner.
- Ha ansvaret for at opptak formaliseres i form av skriftlig avtale (jf. § 6 i Forskriften).
- Godkjenne doktorgradsstipendiatens plan for gjennomføring av studiet. Dette skal skje i samråd med PhD-leder.
- Ha overordnet ansvar for at doktorgradsstipendiater gis tilbud om opplæring på høyt vitenskapelig nivå (jf. § 7.2 i Forskriften).
- Behandle fremdriftsrapporter fra doktorgradsstipendiater og veiledere (jf. § 11 i Forskriften).
- Fatte vedtak om retningslinjer for gjennomføring av stipendiatenes evaluering av undervisning og veiledning.
- Oppnevne sakkyndig bedømmelseskomité (jf. § 15 i Forskriften).
- Fatte beslutning om avhandling kan omarbeides på grunnlag av bedømmelseskomiteens foreløpige kommentarer (jf. § 16.1 i Forskriften).
- Behandle sakkyndig komité's innstilling (jf. § 17 i Forskriften).
- Oppnevne opponenter og leder for disputas (jf. § 19 i Forskriften)
- Godkjenne opplæringsdel, avhandling, prøveforelesning og disputas på grunnlag av bedømmelseskomiteens innberetning, men styret kreerer doktoranden (jf. § 20 i Forskriften).

5.2.2. PhD-leder

Faglig leder for PhD-utdanningen, heretter omtalt som PhD-leder, har det løpende, faglige ansvaret for doktorgradsstipendiatens utdanning. PhD-leders ansvar inkluderer:

¹ De nevnte retningslinjer og forskrifter er:

- Forskrift for graden Philosophia doctor (Ph.D.) ved Høgskolen i Lillehammer, vedtatt av høgskolestyret 24.04.08
- Retningslinjer for tilsetting i stilling som stipendiat
- Etske retningslinjer for veiledning
- Forskningsetiske retningslinjer

- Bistå dekaner i arbeidet med å rekruttere doktorgradsstipendiater med tilstrekkelige kvalifikasjoner.
- Foreslå veiledere for stipendiatene, som skal godkjennes av PhD-utvalget.
- PhD-utvalg og PhD-leder skal i samråd godkjenne doktorgradsstipendiatens plan for gjennomføring av studiet.
- På vegne av PhD-utvalget å ha det løpende ansvaret for at doktorgradsstipendiater gis tilbud om opplæring på høyt vitenskapelig nivå.
- Løpende/operativt ansvar for veiledningen og opplæringsdelen i PhD-utdanningen.
- Løpende ansvar for at veiledningskontrakt mellom doktorgradsstipendiat og veiledere etterleves.
- Fatte beslutning sammen med dekan om eventuell forlengelse av doktorgradsstipendiaters avtaleperiode grunnet permisjoner som følger av studenters rettigheter som arbeidstakere.
- I samarbeid med hovedveileder å ha ansvar for at doktorgradsstipendiat deltar regelmessig i aktivt forskermiljø. Fagmiljøet som bidrar til doktorgradsutdanningen, er den naturlige forskergruppen som stipendiatene bør integreres i.
- Påse at hovedveileder og doktorgradsstipendiat årlig rapporterer til PhD-utvalg, avdeling og rektorat om fremdrift i henhold til plan, eventuelle endringer og nødvendige tiltak.
- Ansvar for at undervisning og veiledning evalueres.

5.2.3. Hovedveileder

Doktorgradsstipendiaten skal normalt ha to veiledere som oppnevnes av PhD-utvalget. Hovedveileder har hovedansvar for den faglige oppfølging av stipendiaten. Hovedveileder skal normalt være ansatt ved høgskolen. Stipendiaten skal ha jevnlig kontakt med sine veiledere og inngå i et aktivt forskningsmiljø, noe det er hovedveilederens medansvar å realisere.

Hvis det er behov for det, skal doktorgradsstipendiat og veileder(e) innen seks måneder etter opptak levere en revidert plan for gjennomføring av studiet til PhD-utvalget og PhD-lederen.

Både veileder og doktorgradsstipendiat plikter å rapportere i samsvar med de regler høgskolen har fastsatt (jf. § 11 i Forskriften).

5.2.4. Fagutvalg på programnivå

Fagutvalg på programnivå er rådgivende utvalg knyttet til den enkelte PhD-utdanning og skal sikre medvirkning i kvalitetsarbeidet blant stipendiater og andre ansatte ved utdanningen. Utvalget skal jevnlig diskutere studiekvalitetsmessige aspekter ved PhD-utdanningen, både veiledning, undervisning, gjennomføringsmessige sider ved PhD-kurs/-emner, samt stipendiatenes evaluering av kurs/emner og utdanningsprogrammet generelt. Behov for revisjon av kurs/emner og ønsker om nye emner skal også diskuteres i dette forumet. Utvalget skal årlig avgi uttalelse til PhD-utvalget.

Begrunnelsen for å etablere et fagutvalg for PhD-utdanningen er å sikre god medvirkning i kvalitetsarbeidet blant stipendiater og øvrige ansatte som er tilknyttet utdanningen. Ordningen er ikke hjemlet i grunnlagsdokumentet for kvalitetssystemet (jf. vedlegg 8), men trer i kraft som en tilleggsordning. Det understrekes at ansvaret for studiekvaliteten ved PhD-utdanningen er avklart ved at PhD-utvalget har det overordnede ansvaret, ved at fagutvalget

skal sikre medvirkning fra involverte gjennom en rådgivende rolle, og ved at PhD-leder er bindeleddet med definert operativt ansvar for studiekvaliteten.

Fagutvalget består av PhD-leder, minst to PhD-stipendiater, samt to ansatte i undervisnings- og forskerstillinger som er involvert i undervisningen i PhD-utdanningen.

5.2.5. Doktorgradsstipendiatenes deltakelse i studiekvalitetsarbeidet

Stipendiatene skal gis muligheter til å evaluere både enkeltkurs/-emner og utdanningsprogrammet, samt drøfte studiekvalitetsmessige aspekter ved utdanningen. Fagutvalg knyttet til den enkelte PhD-utdanning skal ha løpende ansvar for å diskutere studiekvalitetsmessige aspekter ved utdanningen, mens PhD-utvalget har det overordnede ansvaret. Doktorgradsstipendiatene skal være representert i både PhD-utvalget og fagutvalget ved den enkelte PhD-utdanning.

5.3. Kvalitetssikring av studieprogrammene

5.3.1. Overordnet ansvar for kvalitetssikring av PhD-utdanningen

PhD-utvalget har det overordnede ansvaret for PhD-utdanningen. Blant annet skal utvalget godkjenne opplæringsdelen, ha ansvaret for at doktorgradsstipendiater gis opplæring på høyt vitenskapelig nivå og sørge for gjennomføring av bedømmelse og disputas.

Høgskolen i Lillehammer har en avtale med Karlstads universitet om doktorgradsutdanning (jf. vedlegg 7). Denne avtalen gir høgskolen mulighet til å ha det operative ansvaret for doktorgradsutdanning, både kurs/emner i opplæringsdelen og veiledning. Karlstads universitet skal i henhold til avtalen godkjenne både program, PhD-kurs/-emner og veileder. En ansatt ved Karlstads universitet inngår i veiledningsopplegget for den enkelte stipendiat, vanligvis som biveileder. Denne avtalen bidrar til overordnet kvalitetssikring ved at høgskolen har et universitet som samarbeidspartner som kan bidra i vurderingen av PhD-program, inkludert kurs/emner og veiledning. Karlstads universitet er i tillegg diskusjonspartner som gir råd og veiledning om driften av PhD-program.

5.3.2. Tiltak for å sikre søkere med tilstrekkelige kvalifikasjoner

Studenter tas opp til PhD-utdanningen etter en samlet vurdering av prosjektbeskrivelsen, søkers kvalifikasjoner og planen for utdanningsløpet (jf § 5.2 i Forskriften). Videre tilsier Forskriften at søkere skal ha en sterk faglig bakgrunn for å komme i betraktning til opptak, det vil si gjennomsnittskarakter B eller bedre fra norsk femårig mastergradsutdanning som kvalifiserer til opptak til PhD-utdanning (jf. § 5.1 i Forskriften).

Tiltakene kan oppsummeres slik:

- Videreutvikle høgskolens egne mastergradsutdanninger gjennom revisjon og oppdatering av fagplaner, pensum og undervisningskvalitet.
- God oppfølging av masterstudenter der veiledning under arbeidet med masteroppgaven anses som spesielt viktig.
- Veiledning av PhD-stipendiater under arbeidet med prosjektskisse, detaljering av problemstilling og utvikling av forskningsdesign.
- Evaluering av gjennomstrømning og kvalitet på forskningsarbeidet og avhandlingene som doktorgradsstipendiatene gjennomfører. Dette tiltaket kan blant annet gi indikasjoner på

om stipendiatene har tilstrekkelige kvalifikasjoner og forutsetninger for å gjennomføre PhD-utdanningen på en tilfredsstillende måte.

5.3.3. Tiltak for å sikre stipendiatenes et godt læringsmiljø

Med læringsmiljø siktes det både til kvaliteter ved fagmiljø og materielle og psykososiale aspekter ved stipendiatenes læringssituasjon.

Når det gjelder den faglige siden ved læringsmiljøet, er internt fagmiljø den daglige ressursen for stipendiatene. Det interne miljøet omfatter primært ansatte tilknyttet BUK-senteret, PhD-utdanningen, FoU-gruppene, samt gruppen av doktorgradsstipendiater. I tillegg er kontakt med internasjonale forskningsmiljøer særlig viktig for doktorgradsstipendiater. Dette behovet ivaretas gjennom tidligere omtalte internasjonale samarbeidsavtaler og BUK-senterets deltakelse i internasjonale nettverk som gir stipendiatene gode muligheter til faglig kontakt med utenlandske forskere og doktorgradsstipendiater. Videre skal forskere som representerer den internasjonale kunnskapsfronten innen sine fagfelt, benyttes regelmessig som gjestelærere på PhD-kurs. Ikke minst legges det til rette for at doktorgradsstipendiatene kan ha utenlandsopphold. Stipendiater som er ansatt ved Høgskolen i Lillehammer, har hatt opphold ved en rekke utenlandske universiteter (i Nederland, Tyskland, Storbritannia, USA, Palestina, Australia, Sverige og Finland). Høgskolen i Lillehammer har også et samarbeid med flere andre norske utdanningsinstitusjoner om kontorplass ved University of California Berkeley (jf vedlegg 14) der professor Trond Petersen er kontaktperson og tilrettelegger.

Den materielle siden ved læringsmiljøet er også viktig. Det må være tilstrekkelig tilgang på ressurser og fasiliteter for gjennomføring av PhD-utdanning. I kapittel 6 er det redegjort for økonomisk støtte og kontorplass for doktorgradsstipendiatene. Høgskolens bibliotek og IT-avdeling skal sikre tilgjengelighet til, og tilstrekkelig kvalitet på, henholdsvis bibliotek- og IT-tjenester.

Læringsmiljøutvalget (LMU) ved høgskolen har et særlig ansvar for å påse at studentenes og stipendiatenes læringsmiljø er forsvarlig og godt. Både det fysiske og det psykososiale arbeidsmiljøet skal være forsvarlig for alle studenter og stipendiater. Ved Høgskolen i Lillehammer forstås læringsmiljø som alle lærestedsrelaterte forhold som påvirker studentenes/stipendiatenes studiesituasjon. LMU skal arbeide for forhold som:

- Universell utforming
- IT-tilbudet og IT-støttet læring
- Bibliotek-tjenesten
- Eksamensavvikling
- Pensumtilgang
- Studentenes/stipendiatenes klagemuligheter
- Veiledningsordninger og faglig og administrativ oppfølging i læringsprosessen
- Utdanningsplaner og tilknyttede retningslinjer

LMU er et rådgivende organ som rapporterer direkte til høgskolestyret. Universitets- og høgskoleloven gir nærmere bestemmelser om LMUs arbeid og hva som ligger i begrepet læringsmiljø.

Tiltakene kan oppsummeres slik:

- PhD-utvalget har overordnet ansvar for læringsmiljøet, inkludert regelmessige evalueringer og iverksettelse av eventuelle tiltak.
- PhD-leder har ansvar for fortløpende oppfølging av de faglige sidene ved doktorgradsstipendiatenes virke og læringsmiljø.
- PhD-ledere og PhD-utvalg vurderer regelmessig læringsmiljøet i samarbeid med Karlstads universitet.
- Dekaner ved avdelingene der doktorgradsstipendiater er ansatt, har i oppgave å følge opp personmessige forhold og arbeidsforhold for stipendiatene.
- I tråd med sitt mandat rapporterer Læringsmiljøutvalget og gir råd til høgskolestyret om det fysiske og psykososiale arbeidsmiljøet for studenter/stipendiater.
- I samarbeid med høgskolens bibliotek og IT-avdelingen skal det sikres tilgjengelighet til, og tilstrekkelig kvalitet på, disse tjenestene.
- Studentene/stipendiatene evaluerer regelmessig, minst årlig, undervisning, veiledning og andre rammefaktorer for utdanningen.

BUK-senteret har i tillegg etablert et samarbeid med universitetene i Oxford og London og deres Institutes of Education, for å utvikle kvaliteten i forskerutdanningen og videreutvikle evalueringrutiner

5.3.4. Tiltak for å sikre kvalitet i undervisning, veiledning og fremdrift

Høgskolen legger vekt på å opprettholde og videreutvikle kravene til høy studiekvalitet i utdanningsprogrammer på alle nivåer. Blant annet prioriteres aktuelle problemstillinger og oppdatert pensumlitteratur. For PhD-utdanningen er det spesielt viktig å sikre kvaliteten på PhD-kurs i opplæringsdelen og veiledning i henhold til forskrifter og reglement. Samarbeidet med Karlstads universitet om doktorgradsutdanning er også et element i arbeidet med å sikre kvalitet i undervisning og veiledning.

PhD-utvalg og PhD-leder har nøkkelfunksjoner i arbeidet med å kvalitetssikre undervisning, veiledning og stipendiatenes faglige progresjon. Blant annet skal PhD-utvalget godkjenne doktorgradsstipendiatens plan for gjennomføring av studiet, ha overordnet ansvar for at doktorgradsstipendiater gis tilbud om opplæring på høyt vitenskapelig nivå, samt behandle fremdriftsrapporter fra doktorgradsstipendiater og veiledere. PhD-leder har på sin side det løpende, faglige ansvaret for doktorgradsstipendiatenes utdanning.

Tiltakene kan oppsummeres slik:

- Ansatte knyttet til PhD-utdanningen skal ha høy kompetanse.
- Tilbud om pedagogisk utdanning til ansatte uten slik utdanning.
- Utvikling av veilederkompetanse. Ansatte ved høgskolen har allerede erfaring som hoved- eller biveiledere, oppnevnt av institusjoner med godkjent doktorgradsutdanning. Samarbeidsavtalen med Karlstads universitet om doktorgradsutdanning gir også gode muligheter for å utvikle veilederkompetansen. Førstemanuenser uten erfaring med veiledning på doktorgradsnivå fungerer vanligvis som biveileder sammen med hovedveileder gjennom et helt doktorgradsløp før vedkommende får hovedveilederansvar.
- Krav om at doktorgradsstipendiater skal ha jevnlig kontakt med sine veiledere og inngå i et aktivt forskningsmiljø, noe det er hovedveilederens medansvar å realisere. Både veileder

og doktorgradsstipendiat plikter å rapportere i samsvar med de regler høgskolen har fastsatt. Veiledning vil ikke bare skje individuelt, men også kollektivt gjennom deltakelse i både seminarer arrangert regelmessig av BUK-senteret og i forbindelse med BUK-senterets paraplyprosjekt Barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling.

- Forum for veiledere på PhD-utdanninger ved Høgskolen i Lillehammer som drøfter problemstillinger knyttet til veiledning.
- Alle veiledere gjøres kjent med og skal følge ”Ethiske retningslinjer for veiledning”, og de skal informere doktorgradsstipendiater om ”Forskningsetiske retningslinjer for HiL”.
- Samarbeid med andre institusjoner som tildeler PhD-utdanning innenfor beslektede fagområder.
- Det etableres faglig referansegruppe (advisory board) som skal bestå av fremtredende forskere innenfor PhD-utdanningens kjerneområde. De skal vurdere utdanningen og gi råd om utdanningens innhold og gjennomføring.
- I kursene/emnene i opplæringsdelen skal det regelmessig benyttes gjesteforelesere som representerer den internasjonale forskningsfronten på sine felt.
- ”Studentevaluering” skal foretas etter hvert PhD-kurs som gjennomføres. Evalueringen skal fokusere på kursinnholdets relevans og tilgjengelighet, formidlingsformer og læringsaktiviteter. Stipendiatene gis anledning til å foreslå endringer. Evalueringen gir holdepunkter for videreutvikling av opplæringsdelen og av kursansvarliges formidlingskompetanse.
- Fagutvalg med stipendiatrepresentasjon for den enkelte PhD-utdanning er forum for å vurdere og å drøfte studiekvalitetsmessige aspekter ved utdanningen - både kurs, veiledning og utdanningsprogrammet generelt.
- Hovedveileder og doktorgradsstipendiat skal årlig rapportere til PhD-utvalg, avdeling og rektorat om fremdrift i henhold til plan, eventuelle endringer og nødvendige tiltak.
- Dekan ved avdeling der doktorgradsstipendiat er tilsatt, skal årlig ha medarbeidersamtale med stipendiaten. I forkant av medarbeidersamtalen skal dekan, student og PhD-leder ha en innledende samtale for å sikre relevant informasjonsgrunnlag for medarbeidersamtalen.

BUK-senteret har i samarbeid med Universitetet i Oxford i et eget dokument utarbeidet ytterligere regler for å sikre kvaliteten ved gjennomføringen av PhD-studiet i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling.

6. Utdanningsinstitusjonens infrastruktur

Høgskolen i Lillehammer har 270 ansatte og cirka 4000 studenter. 700 av dem er deltids- og fjernundervisningsstudenter. Høgskolen har delt den faglige virksomheten i fire avdelinger i tillegg til Senter for livslang læring (SELL): Avdeling for helse- og sosialfag (AHS), Avdeling for samfunnsfag (HIS), TV-utdanning og filmvitenskap (TVF) og Den norske filmskolen.

En problembasert læringsmodell med tett oppfølging av studentene har fra starten i 1970 vært grunnlaget for undervisningen. Prinsippet om at undervisningen skal bygge på forskning, er retningsgivende ved høghskolen.

6.1. Stipendiatenes arbeidsforhold

Høghskolen har en solid infrastruktur som sikrer nødvendige og egnede arbeidsforhold for å tilfredsstille de behov som PhD-programmet og stipendiatene har.

Stipendiatene tildeles arbeidsplass i forskningsmiljøet de knyttes til, samt kontortjenester og nødvendig datateknisk utstyr. Til dekning av reiser, litteratur og andre faglige kostnader bidrar høghskolen med kr. 90 000,- for stipendperioden. I tillegg avsettes et årlig beløp som disponeres av Forskningsutvalget til dekning av kostnader etter søknad fra stipendiatere som kan dokumentere driftsutgifter vesentlig høyere enn gjennomsnittet. Tildeling av midler fra denne budsjettposten forutsetter at søkeren legger frem årlige, realistiske driftsbudsjett.

PhD-programmet og stipendiatene er organisatorisk knyttet til BUK-senteret. Den enkelte stipendiat vil formelt sett være midlertidig ansatt enten ved HIS eller AHS for tre år, eventuelt for fire år med 25 % undervisningsplikt ved et eller flere av studiene ved høghskolen, fordi forskningsentrene ikke har personalansvar. Høghskolens stipendprogram sikrer stipendiatene lønns- og driftsmidler.

Stipendiatene vil ha tilgang til alle servicefunksjoner som de øvrig ansatte ved høghskolen (bibliotek, møterom, IT-tjenester, kurs, kontorrekvisita, kjøkken/lunsjrom, kantine, treningsrom). Høghskolen garanterer stipendiatene arbeidsplass med PC (stasjonær eller bærbar), telefon og lagringsplass for litteratur. Ved de aktuelle avdelingene er det kopimaskiner/printer/faks.

6.2. Bibliotekstjenester

PhD-programmet vil dra stor nytte av at HiLs bibliotekstjeneste er på et kvalitativt høyt nivå. Høghskolens dokumentsamling inneholder totalt ca. 66 000 fysiske enheter, derav ca. 500 trykte tidsskrifter og ca. 7000 filmer. I tillegg til den fysiske samlingen har biblioteket prioritert elektroniske bøker (ca. 45 000) og elektroniske tidsskrifter (ca. 15 000). De elektroniske samlingene har en betydelig høyere tilgjengelighet og økende bruk.

Biblioteket deler ressursene gjennom samarbeidet med andre fag- og forskningsbibliotek (BIBSYS) og har dermed tilgang til nasjonale bibliotekressurser som i praksis tilsier at vi kan tilby det samme som universitetsbibliotekene. Gjennom internasjonale nettverk har vi også tilgjengelig bibliotekressurser verden over, men fortrinnsvis europeiske. Ansatte og studenter/stipendiatere har full tilgang til fjernlån, men egendekningsgraden har de siste årene vært 90-95%.

Biblioteket har lang erfaring med doktorgradsstipendiatere som har hatt arbeidsplass ved høghskolen. Biblioteket har bidratt fra stipendiatenes første databasesøk til gjennomlesning av referanselister før avlevering. Tilbudet til stipendiatene er undervisning i de forskjellige databaser og referansehåndteringsprogram. Dette undervisningsopplegget har vært brukt ved andre institusjoner som poenggivende for doktorgradsstipendiatere. I tillegg er det to personer ved biblioteket som har kompetanse som universitetsbibliotekar og fungerer som fagreferenter.

Ut fra bibliotekets dokumentksamling, eksterne nettverk og kompetanse vil PhD-programmet bli tilbudt bibliotek tjenester som dekker programmets behov. Høgskolen vil fortsette satsingen på å digitalisere sine samlinger. Dette målet er nedfelt i Strategisk plan og Handlingsplan for HiL 2008 – 2011. Intensjonen er at tilgangen til høgskolens samlinger og publikasjoner skal bedres gjennom videre digitalisering av publikasjoner og samlinger, og ved at det legges til rette for elektroniske tjenester.

Høgskolens bibliotek tjenester har således et høy faglig nivå, er lett tilgjengelige for stipendiatene og støtter i høy grad opp under PhD-programmets faglige innhold og nivå.

6.3. IT, tekniske og administrative støttetjenester

For å styrke det forskningsadministrative arbeidet knyttet til forskerutdanning ved HiL, er det opprettet en ny stilling som forskningsrådgiver. Rådgiveren skal bidra i prosesser ved tilsetting av stipendiater og med koordinering og oppfølging av stipendiatene. I dette inngår bistand og informasjon til forskere i søknadsfasen, underveis i prosjektfasen, samt ved avslutning og rapportering. Forskningsrådgiveren skal holde seg orientert om utviklingen i akkrediteringskrav og utviklingen i høgskolesektoren med hensyn til doktorgradsutdanninger. Det administrative ansvaret for akkvisisjon og oppfølging av eksternt finansierte prosjekter tilligger også forskningsrådgiverstillingen. Rådgiveren samarbeider nært med kontorsjefene ved avdelingene og Fellesadministrasjonen for å yte god service til stipendiatene. Det studieadministrative arbeidet i forbindelse med opplæringsdelen (kurspåmelding, registrering av kursdeltakerne, utstedelse av kursbevis, etc.), gjøres av studieadministrasjonen ved HiL.

Stipendiatene får administrative og tekniske støttetjenester fra HiLs fellesadministrasjon. Fellesadministrasjonen består av ledelse og sekretariat, studieadministrasjonen, IT-avdelingen, enhet for informasjon og markedsføring, personal-, økonomi og driftsavdelingen, biblioteket og *Senter for livslang læring* (SELL). Disse enhetene vil på ulike områder støtte stipendiatene, både som arbeidstakere ved HiL og i deres gjennomføring av emner/kurs som en del av PhD-studiet ved høgskolen.

Stipendiater på doktorgradsutdanningen blir utstyrt med datamaskiner og programvare på linje med ansatte. De får tilgang til skolens nettverk med standard kontorprogramvare (E-post, tekstbehandling og intranett), samt sentral backup og statistikkprogramvare. Annen spesialprogramvare eller lagringskapasitet blir installert ved behov. Høgskolen har etablert redundant nettverksforbindelse via Høgskolen i Gjøvik og Høgskolen i Hedmark. Ut fra IT-tjenestens tilbud vil PhD-programmet få tilgang til IT-tjenester som dekker stipendiatenes behov.

Litteratur

- Alanen, L. & Mayall, B. (Eds.) (2001). *Conceptualizing Child-adult Relations*. London : Routledge/Falmer.
- Andersen, M. L. & P. H. Collins (1998). *Race, class, and gender : an anthology*. Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing.
- Archer, M.S. (1988). *Culture and agency: The place of culture in social theory*. New York: Cambridge University Press.
- Archer, M.S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Ball, S. (2004). *Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society*. In, *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. Edited by Ball, S., London: Routledge Falmer
- Bass, L. (Ed.) (2005). *Sociological Studies of Children and Youth*, Vol. 10, Amsterdam.
- Bauman, Z. (1973). *Culture as praxis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bellamy, C. (1999). *The State of the World's Children*. New York: Unicef.
- Benn, J. & J. Garbarino (1992). *The Developing Child in a Changing Environment*. In J. Garbarino (ed.) *Children and families in the social environment*. New York : Aldine de Gruyter.
- Bhaskar, R. & Danermark, B. (2006). *Methatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A critical realist perspective*. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(4), 278 - 297.
- Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science*. Hassocks: Harvester.
- Bhaskar, R. and Danermark, B. (2006). *Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective*, *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol.8, no.4, 2006, pp. 278-297.
- Booth, T., Ainscow, M. og Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Reviderat utgåve. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge and New York: Cambridge University Press
- Bronfenbrenner, U. (1981). *On Making Human Beings Human*. Sage Publications Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The State of Americans: This Generation and the Next*. New York: Free Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham, D (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge Polity Press.
- Cairns, R. B. & B. D. Cairns (2006). *The Making of Developmental Psychology*. In R. M. Lerner (ed.) *Handbook of child psychology. Sixth edition. Volume one: Theoretical models of Human Development*. Hoboken, N.J. : John Wiley & Sons.
- Carbin, M. & S. Tornhill (2004). *Intersektionalitet - ett oanvändbart begrepp?*. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. Vol. 24: 111-114.
- Carelli, M.G. (1998). *Internalization, participation, and ethnocentrism*. *Human Development*, 41, 355–359.
- Cole, M. (1995). *The supra-individual envelope of development: Activity and practice, situation and context*. In J.J. Goodnow, P.J. Miller, & F. Kessel (Eds.), *Cultural*

- practices as contexts for development Vol. 67: 105–118). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (2003). *Kulturpsykologi*. Oversatt av Eriksen, L. København: Reitzel.
- Cole, M. (2005). Culture in development. I: Bornstein, M. H. & M. E. Lamb (eds.) *Developmental Science: An Advanced Textbook*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corsaro, William (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- De los Reyes, p. & D. Mulinari (2003). Interseksjonalitet som teoretisk ram vs.
- Dobson, S. (2004). *Cultures of Exile and the Experience of Refugeeeness*. Bern: Peter Lang.
- Domingues, J.M. (1995). *Sociological theory and collective subjectivity*. New York: St Martin's Press.
- Dreier, O. (1997). *Subjectivity and Social Practice*. Aarhus universitet: Skriftserie for Sundhed, Menneske og Kultur 1997: 1.
- Dreier, O. (2008a). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge.
- Dreier, O. (2008b). Learning in structure os social practice. I: *A Qualitative Stance: Essays in honor of Steinar Kvale*. red. Svend Brinkmann; Claus Elmholt; Gerda Kraft; Peter Musaeus; Klaus Nielsen; Lene Tanggaard. Aarhus: Aarhus University Press, 2008. s. 85-96.
- Dreier, O. (2009). The development of a personal conduct of life in childhood. I: *Varieties of Theoretical Psychology: International, Philosophical and Practical Concerns*. red. Thomas Teo; Paul Stenner; Alexandra Rutherford; Eri Park; Cor Baerveldt. Toronto: Captus Press Inc., 2009. s. 175-1.
- Dyste, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dyste, O. (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eckert, P. og McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. (red.) New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Finland: Orienta Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and Individual Social Transformation. I Y. Engeström, R. Mietinnen & R.-L. Punameki (red.). *Perspectives on Activity Theory*
- Engeström, Yrjö (1990). *Learning, Working and Imagining. Twelve Studies in Activity Theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, vol. 18: 323–340.
- Forman, E.A., Minick, N., & Stone, C.A. (Eds.). (1993). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis*. London : Macmillan
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Goncu, A. (ed.) (1999). *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gundersen, K. & Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hall, S. (2000). Old and New Identities, Old and New Ethnicities. In, *Theories of Race and Racism*. Edited by Back, L. and Solomos, J. London: Routledge.
- Hedegaard, M. & M. Fleeer (eds.) (2008): *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. London: Open University Press

- Hedgaard, M. (2008). A cultural-historical theory of children's development. I: Hedegaard, Marianne & Marilyn Flear (eds.) (2008): *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. London: Open University Press.
- Højholt, Charlotte (red.) (2005). *Forældresamarbejde., Forskning i fællesskab*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, Charlotte (2001). *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. København: Gyldendal.
- Honneth, A. og Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. (Honneth oversatt av Holm-Hansen) Oslo: Pax.
- James, A., Jenks, C. & A. Prout (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge : Polity Press
- Klein, J.T. & Newell, W.H. (1998). *Advancing interdisciplinary studies*. In W.H. Newell (Ed.) *Interdisciplinarity: Essays from the literature*. New York: College Entrance Examination Board.
- Korsgaard, O. (2004). *Medborgerskap, identitet og demokratisk dannelse* (Red.) København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. I, Theory into practice, Volume 41, Number 4, s212-218.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 3–32). New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, J.A., & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150–167.
- Lee, N. (2008) *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Leontjev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness, Personality*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Lerner, R. M. (1984). *On the nature of human plasticity*. New York: Cambridge University Press.
- Lerner, R. M. (1991). Changing organism – context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology* vol. 27: 27 – 32.
- Lerner, R. M., Theokas, C. & D. L. Bobek (2005). *Concepts and Theories of Human Development: Historical and Contemporary Dimensions*. I: Bornstein, M. H. & M. E. Lamb (eds.) *Developmental Science: An Advanced Textbook*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- López, J. og Potter, G. (2005): *After Postmodernism. An Introduction to Critical Relaism*. London: Continuum.
- Maccoby, E. E. (2006). Historical overview of Socialization Research. In J. Grusec (ed.) *Handbook of socialization*. New York: Guilford Publications.
- Magnusson, D. & H. Stattin (2006). The Person in Context: A Holstic - Interactionist Approach. In R. M. Lerner (ed.) *Handbook of child psychology*. Sixth edition. Volume one: Theoretical models of Human Development. Hoboken, N.J. : John Wiley & Sons.
- mångfaldsperspektivets romma retorik. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* (23) 1.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326–349.
- Mead, G.H. (1932). *The philosophy of the present*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962): *The Phenomenolgy of Perception*. London: Routledge and Kegan
- Merleau-Ponty, M. (1968): *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern

- Newman, F. og Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky Revolutionary Scientist*. London and New York: Routledge.
- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenheng. En kritisk sosialpsykologisk analyse. I: Højholt, C. og Witt, G. (red.): *Skolelivets sosialpsykologi* (s. 209-252). København: Unge Pædagoger.
- Nygren, P. & Fauske, H. (2004). *Ideologisk beredskap. Om etikk og verdier i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nygren, P. (2008). En teori om barns og unges kompetanseutvikling. I Nygren, P. & Thuen, H. (red.) *Barns og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Packer, M. og Tappan, M. (2001). *Cultural and Critical Perspectives on Developmental Psychology: Implications for Research, Theory and Practice* (red.). Suny Press. Paul.
- Pomerantz, E. M & W. S. Grolnick & C. E. Price (2007). *The Role of Parents in How Children Approach Achievement: A Dynamic Process Perspective*. A. J. Elliot & C. S. Dweck *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London : Routledge Falmer
- Qvortrup, J. Bardy, M., Sgritta, G. & H. Wintersberger (Eds.) (1994). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Wien: Avebury.
- Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. In M.E. Lamb & A.L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 2, pp. 125–170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1992). Three ways to relate person and culture: Thoughts sparked by Valsiner's review of *Apprenticeship in thinking*. *Human Development*, vol. 35: 316–320.
- Rogoff, B. (1997). Evaluating development in the process of participation: Theory, methods, and practice building on each other. In E. Amsel & A. Renninger (Eds.), *Change and development* (pp. 265–285). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelen forlag.
- Sameroff, A. (2000). Ecological perspectives on developmental risk. Pp. 3-33 in *WAIMH Handbook of Infant Mental Health, Vol. 4: Infant Mental Health in Groups at High Risk*, J.D.
- Sameroff, A., and M. Chandler (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. Pp. 187-244 in *Review of Child Development Research* (4th ed.), F.D. Horowitz, ed. Chicago: The University of Chicago Press .
- Sameroff, A.J. (1993). Models of development and developmental risk. Pp. 3-13 in *Handbook of Infant Mental Health, C.H. Zeanah, ed.* New York: Guilford Press.
- Sawyer, R. K. (2002) *Unresolved Tensions in Sociocultural Theory: Analogies Contemporary Sociological Debates*. *Culture Psychology* 2002; 8; 283 – 305
- Sawyer, R.K. (2001). Emergence in sociology: Contemporary philosophy of mind and some implications for sociological theory. *American Journal of Sociology*, 107(3), 551–585.
- Shweder, R.A. (1995). The confessions of a methodological individualist. *Culture & Psychology*, 1, 115–122.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. og Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger* (red) Oslo: Pax.
- St.meld. nr. 30 (2008–2009) *Klima for forskning*. Kunnskapsdepartementet
- Staunæs, D. (2005). From culturally avantgarde to sexually promiscuous – troubling subjectivities and intersections in the social transition from childhood into youth. *Feminism & Psychology*, 15 (2), 151-169.

- Steinsholt, K. og Dobson, S. (2009): Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver. Trondheim: Tapir Forlag.
- Sundmark, B. (2008). Children's Identity and Citizenship Education. Learning and Didactics. Malmö: Lärautbildningen, Malmö Högskola.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life, in Journal of Education and Work Vol 20, no 5, Nov 2007, pp 453-466.
- Thelen, E. & L. B. Smith (2006). Dynamic Systems Theories. In R. M. Lerner (ed.) Handbook of child psychology. Sixth edition. Volume one: Theoretical models of Human Development. Hoboken, N.J. : John Wiley & Sons. University Press.
- Urduan, T. & J. C. Turner (2007). Competence Motivation in the Classroom. A. J. Elliot & C. S. Dweck Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press.
- Valsiner, J. (1989). Human development and culture: The social nature of personality and its study. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1991). Building theoretical bridges over a lagoon of everyday events. Human Development, 34, 307–315.
- Valsiner, J. (1998). Dualisms displaced: From crusades to analytic distinctions. Human Development, 41, 350–354.
- Waters, E. & L. Sroufe (1983) Social Competence as a Developmental Construct. Developmental Review, vol. 3: 79-97.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). A Guide to managing knowledge. Cultivating communities of practice. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Wertsch, J. V. (1998). Mind as action. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. (1995). The need for action in sociocultural research. In J.V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), Sociocultural studies of mind. New York: Cambridge University Press.
- Williams, R. (1961). The Long Revolution. London. Hogarth Press.
- Woodhead.M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Strong foundations: early childhood care and education. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. UNESCO.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Forskrift for graden Philosophiae doctor (Ph.D.) ved Høgskolen i Lillehammer

Vedlegg 2: Forskningsprogram for barn og unges kompetanseutvikling

Vedlegg 3: BUK-stabens og stipendiatenes forskningsprosjekter

Vedlegg 4: Kurs- og studieplaner for doktorgradsprogrammets obligatoriske og valgfrie PhD-kurser

Vedlegg 5: Fagmiljøets kjernegruppe: kompetanse, faglige profiler og bidrag til studiet

Vedlegg 6: CV-er for fagmiljøets kjernegruppe

Vedlegg 7: Samarbeidsavtale mellom Høgskolen i Lillehammer og Karlstads Universitet

Vedlegg 8: Grunnlagsdokument for HiLs kvalitetssystem

Vedlegg 9: Veileder for doktorgradsstudier ved HiL

Vedlegg 10: BUK-senterets hovedoppgaver, faglige profil og organisasjon

Vedlegg 11: Oversikt over aktuell BUK-forskning

Vedlegg 12: Samarbeidsavtale med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Danmark

Vedlegg 13: Prosjektplan for paraplyprosjektet Barns og unges deltakelse og kompetanseutvikling.

Vedlegg 14: Samarbeidsavtale med Berkeley University, USA

Vedlegg 15: Samarbeidsavtale med Birzeit University, Palestine

TILLEGGSVURDERING

FRA SAKKYNDIG KOMITÉ

Søknad om akkreditering av doktorgradsprogram

***BARN OG UNGES DELTAKELSE OG
KOMPETANSEUTVIKLING***

**ved
Høgskolen i Lillehammer**

15.04.2010

Innledning

Denne tilleggsvurderingen supplerer sakkyndig rapport av 09.11.10. Den sakkyndige vurderingen er basert på søknad fra Høgskolen i Lillehammer om akkreditering av Ph.d.-studium i Barn og unges kompetanseutvikling, slik dette fremstilles i brev av 20.06.2008, presiseringer og suppleringer i brev av 15.05.2009, presiseringer i e-post 21.08.2009, samt den sakkyndige komiteens erfaringer ved institusjonsbesøket som fant sted 3. og 4. september 2009.

Komiteen avla sin sakkyndige rapport den 9. november 2009, og konkluderte der med at Høgskolen i Lillehammer ble innvilget en forlenget svarfrist for slik å kunne nedfelle i sin skriftlige dokumentasjon viktige presiseringer og styrkende innspill som fremkom under intervjuene. Den opprinnelige søknaden av 20.06.2009 hadde svakheter som førte til at komiteen ikke umiddelbart innstilte på godkjenning, men fordi intervjuene i stor grad forsterket søknaden positivt, ble fagmiljøet gitt en mulighet til å skriftlig gjennomskrive dokumentasjonen og dermed den faglige argumentasjonen, og deretter fremstille seg på nytt. Dette ble gjort i revidert søknad av 8. februar 2010.

Komiteen har på bakgrunn av denne nye fremstillingen endret sin konklusjon. Tilleggsvurderingen innstiller på godkjenning av søknaden om akkreditering av doktorgradsstudiet som nå har justert navn til **Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling**. I denne tilleggsvurderingen vil komiteen begrunne hvorfor det nå anses at søker oppfyller NOKUTs standarder og kriterier.

Komiteens vurderinger er enstemmige.

Oslo/København 15. april 2010

Liv Mette Gulbrandsen, professor og komitéleder
*Avdeling for samfunnsfag
Høgskolen i Oslo*

Gunn Engelsrud, professor
Norges Idrettshøgskole

Birgitte Sørensen, professor
DPU, Aarhus Universitet

A) SAMMENDRAG av hovedrapporten

Komiteen finner at Høgskolen i Lillehammer i sin søknad om akkreditering av Ph.d.-studium i Barn og unges kompetanseutvikling, ikke tilfredsstillende alle kravene i NOKUTs *forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning av 25. januar 2006*, § 2-3. Hvilke punkter dette gjelder, er gjort rede for og begrunnet i denne rapporten.

Komiteen ser samtidig at fagmiljøet er inne i en fruktbar prosess mht oppnåelse av disse kravene, men at resultatet av denne prosessen må nedfelles skriftlig i dokumentasjonen tilknyttet Ph.d.-søknaden før komiteen vil ta endelig stilling i saken.

Komiteen har derfor utformet en rapport som i stedet for å gi sin endelige anbefaling vedrørende godkjenning eller ei, drøfter og påpeker områder for utvikling av studiet. Rent konkret innebærer dette at komiteen gir Høgskolen i Lillehammer *en utvidet frist på tre måneder*, for en forbedret fremstilling før komiteen fatter sin endelige beslutning.

B) SAMMENDRAG av tilleggsvurderingen

Vurdering av ny skriftlig fremstilling av søknad om akkreditering av doktorgradsstudium i *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling*

Komiteen finner at den reviderte søknaden fra Høgskolen i Lillehammer tilfredsstillende akkrediteringskravene for doktorgrad i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling.

Den nye søknadspakken framstår nå som konsistent og gjennomarbeidet. Komiteen finner navnet på studieprogrammet dekkende for innholdet så vel som åpne for pågående og framtidig forskningsvirksomhet.

Studiets kjerneområde er beskrevet på en avklarende måte, og programmets analytiske profil er styrket, noe som kommer til uttrykk både i omtalen av programmet som helhet og i omtalen av kurs, seminarer og andre former for oppfølging.

Komiteen vurderer også pensumlitteraturen til nå å holde et tilstrekkelig nivå for et PhD-program samtidig som det fortsatt kan være et utviklingspotensial her, særlig med tanke utforskning og teoretisering av jenter og gutters deltakelse og kompetanseutvikling i sosialt og kulturelt komplekse samfunn.

Etter komiteens mening framstår PhD-programmet nå som solid og interessant.

C) KONKLUSJON fra hovedrapporten

Oppsummerende konklusjon vedrørende mangler avdekket ved vurdering av:

§ 2-3 (1) Det skal foreligge en plan for doktorgradsstudiet/stipendprogrammet.

Komiteen finner at ikke alle kravene i NOKUTs *Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkrediteringer av institusjoner i norsk høyere utdanning*, § 2-3 (1) er tilfredsstillt. Her følger en oppsummering av de punkter som må videreutvikles for å oppnå tilfredsstillelse av kravene:

- 1.2 Komiteen finner navnet på studieprogrammet problematisk og ber om en utdypende begrunnelse dersom man velger å opprettholde det, alternativt at studieprogrammet gis et nytt navn som ivaretar sentrale aspekter ved studiets formål på en bedre måte. Se Vurdering/1.2 for utfyllende argumentasjon.
- 1.3 Komiteen vurderer at studieplanen, slik den nå foreligger i skriftlig form, ikke viser at studieprogrammet har tilstrekkelig faglig nivå, bredde og dybde og indre faglig sammenheng. Det som etterlyses, er en tydeligere analytisk profil både i beskrivelsen av programmet, i beskrivelsen av kursene og i pensumlitteratur. For utdypninger og spesifiseringer, se vurderingen under dette punktet.
- 1.5 Komiteen ber om at dokumentene ”ryddes” slik at språkbruken blir konsistent og ikke etterlater tvil om hva som er studiets kjerneområde(r). Videre ser komiteen kontekst-begrepet som lite dekkende slik det brukes om de seks fokuserte ”områdene” i planen. Her må man finne en bedre egnet betegnelse i tillegg til at det som ledd i arbeidet med 1.3 må ryddes i nivåer og utforming av de seks ”områdene”.
- 1.7 I tråd med Vurdering/1.3 og Vurdering/1.7 må kursprogrammet gjennomgås på nytt, særlig med tanke på å ivareta kursenes analytiske nivå og refleksjonsfremmende potensial.

Tilfredsstill Høgskolen i Lillehammer akkrediteringskravene for doktorgrad i Barn og unges kompetanseutvikling?

Komiteen finner at Høgskolen i Lillehammer ikke tilfredsstill akkrediteringskravene for doktorgrad i Barn og unges kompetanseutvikling på nåværende tidspunkt.

Imidlertid ser vi at HiL er inne i en konstruktiv prosess. Man har allerede grepet fatt i flere av komiteens innvendinger, og vårt inntrykk er at man ved HiL arbeider aktivt for å videreutvikle beskrivelsen av det omsøkte Ph.d.-programmet i Barn og unges kompetanseutvikling. Både under intervjuene ved institusjonsbesøket og i kommentarbrevet av 20.10.09 formidles det tydelig at arbeidet med å oppfylle kravene til akkreditering er høyt prioritert.

Komiteen vil derfor gi HiL en frist til 08.02.10 til å videreføre denne prosessen og til å dokumentere den skriftlig i form av en oppjustert og helhetlig skriftlig søknad. I denne må

samtligesøknadsdokumenter gjennomarbeides på nytt slik at de er i overensstemmelse med hverandre, og at de både hver for seg og samlet imøtekommer komiteens innvendinger. Komiteen vil legge opp til en rask behandling av denne nye framstillingen, men presiserer at den vil bli vurdert på fritt grunnlag og at utfallet derfor er åpent.

D) GRUNNLAG FOR NY VURDERING

Høgskolen på Lillehammer har med brev av 8. februar 2010 sendt inn en revidert søknad med alle vedlegg. Hensikten med å be om at dokumentasjonen ble gjennomarbeidet på nytt fra søkers side, var å få en sammenhengende og konsistent presentasjon og faglig argumentasjon for det omsøkte studietilbudet. Komiteen ville med dette forsikre seg at endringen ble implementert i den felles forståelsen i fagmiljøet. Komiteen har i sitt videre arbeid konsentrert seg om de momentene som ble påpekt som kritiske i den sakkyndige rapport av 09.11.2009.

E) SAKKYNDIGES NYE VURDERING

I det følgende fremkommer komiteens nye vurderinger i henhold til revidert fremstilling. Det er kun de påpekte kriteriene som her vil omtales og gjøres gjenstand for ny vurdering (se kriterier uthevet med fet skrift).

1.2 Studiet/stipendprogrammet skal ha et dekkende navn.

Bakgrunn

Navnet på studiet er ”Barn og unges kompetanseutvikling”.

Komiteen finner navnet på studieprogrammet problematisk og ber om en utdypende begrunnelse dersom man velger å opprettholde det, alternativt at studieprogrammet gis et nytt navn som ivaretar sentrale aspekter ved studiets formål på en bedre måte.

Søkers tilsvar (oppsummert)

Ph.d.-utdanningens navn er: Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling.

Arbeidet med å finne et dekkende navn har foregått som en integrert del av arbeidet med å forbedre studiets bredde, dybde og indre faglig sammenheng. Samtidig er studiets formål nå klart formulert. Dette arbeidet har blant annet resultert i det nye navnet *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* som nå etter vår mening på en klar og tydelig måte er dekkende både for studiets formål, kjerneområde og generelle faglige profil. Studiets faglige kjerneområde er fortsatt ”barns og unges kompetanseutvikling”. Tilføyelsen av ”deltakelse” i navnet gjør studiet mer åpent, samtidig som det signaliserer studiets generelle tilnærming til kjerneområdet barns og unges kompetanseutvikling ved å understreke at utvikling av kompetanser finner sted gjennom deltakelse i forskjellige praksiser.

Ny vurdering og konklusjon

Den reviderte søknadens presiseringer av studiets organisering, faglige forankring og kursportefølje tilsier at det nye navnet *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* er velbegrunnet og dekkende for studieinnholdet så vel som åpnende for pågående og framtidig forskningsvirksomhet.

Komiteen anser kriterier som oppfylt.

1.3 Planen skal vise at studiet/stipendprogrammet har tilstrekkelig faglig/kunstnerisk nivå, bredde og dybde og indre faglig sammenheng

Bakgrunn

Komiteen vurderer at studieplanen, slik den nå foreligger i skriftlig form, ikke viser at studieprogrammet har tilstrekkelig faglig nivå, bredde og dybde og indre faglig sammenheng. Den overordnede tenkningen omkring selve studieobjektet – ”barn og unges kompetanseutvikling” – er beskrevet på måter som virker lukkede for en mer kritisk, vitenskapelig refleksjon. Komiteen etterlyser en mer kritisk analytisk refleksjon omkring sentrale begreper som ”kompetanse”, ”kompetanseutvikling”, ”behovstilfredsstillelse” og ”måloppnåelse”. I tillegg er begrep og perspektiv som ”kjønn”, ”etnisitet”, ”klasse”, og ”alder” overflatisk behandlet.

Det som etterlyses, er en tydeligere analytisk profil både i beskrivelsen av programmet, i beskrivelsen av kursene og i pensumlitteratur.

Søkers tilsvar

På dette området er det lagt ned et betydelig arbeid for å heve kvaliteten i studiet til et høyere faglig nivå, samt i denne forbindelse sikre bredde og dybde og indre faglig sammenheng. I denne sammenheng har studieplanen samtidig fått en meget sterk analytisk profil i en problematiserende, analyserende og reflekterende beskrivelse av fagområdet generelt, og kjerneområdet spesielt. Denne analytiske profilen følges opp og kommer til uttrykk i en vesentlig heving av det faglige nivået når det gjelder programmets kurs og pensumlitteratur.

Programmets faglige profil og tilnærming til undersøkelsesobjektet gjøres til gjenstand for kritiske refleksjoner ut fra spørsmål som for eksempel:

- Hva er kompetanse? Er kompetanseutvikling å se som individets passive tilpasning til omgivelsenes krav, eller som individers og gruppers aktive mestring av omgivelsene?
- Hva skal forstås som mer ”utviklet” eller ”kompetent” enn noe annet? Hvilke krav stilles i gitte sosiale praksiser og kontekster og konstallasjoner?
- Hvordan skal man forstå forholdet mellom læring og utvikling i menneskelig kompetanseutvikling?
- Hvordan skal man forstå bevegelser og rettethet i begrepene kompetanse, utvikling og måloppnåelse?

(Revidert søknad, vedlegg 2 (Forskningsprogram), s. 15)

Ny vurdering og konklusjon

Komiteen mener at den reviderte søknaden ivaretar den analytiske dimensjonen og problematiseringen omkring viktige begrep i studieprogrammet på en tilfredsstillende måte. Det metaperspektiv og den kritiske refleksjon omkring forskningsfelt og kunnskapsproduksjon som tidligere manglet, er tilstrekkelig ivare tatt i den reviderte beskrivelsen av studiet.

Komiteen vil likevel understreke at vi ser et utviklingspotensial knyttet til en bedre integrering av analytiske perspektiver som involverer bl.a. kjønn, etnisitet og sosial klasse.

Komiteen konkluderer med at studieprogrammets analytiske profil nå er tilfredsstillende og kriteriet dermed oppfylt.

1.5 Planen skal vise studiets/stipendprogrammets forankring i kjerneområde(r) som kan identifiseres i internasjonal sammenheng.

Bakgrunn

I den opprinnelige søknaden brukes begrepene ”kjerneområde(r)” og ”kontekst(er)” på litt ulike måter, noen ganger synonymt. Kontekstene som beskrives som særlig relevante for studiet, er: Familie, barnehage/skole, jevnaldrende, medier, sosial omsorg og psykisk helse.

Komiteen ber om at dokumentene ”ryddes” slik at språkbruken blir konsistent og ikke etterlater tvil om hva som er studiets kjerneområde(r).

Videre ser komiteen kontekstbegrepet som lite dekkende slik det brukes om de seks fokuserte ”områdene” i planen. Her må man finne en bedre egnet betegnelse i tillegg til at det som ledd i arbeidet med 1.3 må ryddes i nivåer og utforming av de seks ”områdene”.

Søkers tilsva

Ph.d.-utdanningens faglige kjerneområde er: *Barns og unges kompetanseutvikling*. Genitivformen som brukes på både barn og unge her, skal understreke at man i det faglige kjerneområdet snakker om kompetanseutviklingen til barn for seg og unge for seg.

De områdene som er fokus i den faglige tilnærmingen til studier av dette kjerneområdet, tidligere benevnt ”kontekster”, har fått en annen og mer adekvat betegnelse. De områdene for barns og unges kompetanseutvikling som fokuseres i studiet beskrives nå som viktige områder for de praksiser som barn og unge deltar i når de utvikler sine kompetanser.

Av de *praksiser* som har relevans for å studere barns og unges kompetanseutvikling, vektlegges i dag ofte barn og unges deltakelse i:

- Familiens praksiser
- Jevnaldrendes praksiser
- Barnehagens praksiser
- Skolens praksiser
- Mediepraksiser
- Profesjonelle praksiser i forbindelse med innsatser for å fremme barns og unges sosiale omsorg
- Profesjonelle praksiser i forbindelse med innsatser for å fremme barns og unges psykososial helse.

(Revidert søknad, s. 22 og vedlegg 2. (Forskningsprogram) s.8)

Betegnelsen for de fokuserte områdene for slike praksiser er derfor ”fokuserende praksisområder”. Dette er en betegnelse som på en konsistent måte knytter an til studiets generelle faglige profil, der den generelle tilnærmingen i studier av barns og unges kompetanseutvikling nettopp tar hensyn til den betydning som barns og unges deltakelse i og på tvers av forskjellige praksiser har for deres kompetanseutvikling. Tilføyselsen av ”deltakelse” i det nye navnet på studiet reflekterer også denne forbindelsen mellom barns og

unges kompetanseutvikling og deres deltakelser i praksiser på forskjellige praksisområder (i skolens praksiser, i familiens praksiser etc) i forbindelse med deres utvikling av kompetanser. I beskrivelsen av de praksisområder som studiet fokuserer, ryddes det også opp i problemstillinger knyttet til ”nivåer” og ”utforming” av disse områdene, slik komiteen ønsket.

Ny vurdering og konklusjon

Komiteen finner at studiets kjerneområde nå er beskrevet på en tilfredsstillende måte. Likeledes er det foretatt en nødvendig begrepsmessig presisering der også begrepenes innbyrdes relasjoner trer tydeligere fram, og det blir mulig å skille mellom teoretiske begreper og perspektiver på den ene siden og empiriske undersøkelsesobjekter på den andre.

Komiteen finner pkt. 1.5 tilfredsstillende ivaretatt i den reviderte søknaden, og kriteriet dermed oppfylt.

1.7 Planen skal beskrive obligatoriske og valgfrie deler.

Bakgrunn

I tråd med Vurdering/1.3 og Vurdering/1.7 må kursprogrammet gjennomgås på nytt, særlig med tanke på å ivareta kursenes analytiske nivå og refleksjonsfremmende potensial.

Søkers tilsvar

Kursprogrammet har vært gjenstand for en omfattende revidering som en integrert del av arbeidet med forbedringer nevnt under forbedringspunkt nr 1.3. Det analytiske nivået og refleksjonsfremmende potensialet som ligger i måten kursene blir gjennomført på, og som tidligere kun var implisitt beskrevet, er nå gjort eksplisitt og forsterket. Samtidig er det lagt ned betydelig arbeid i å revidere studienes profil og pensumlitteraturen, for også på denne måten å sikre et høyt analytisk nivå og øke kravene til kritisk vitenskapelig refleksjon i forbindelse med gjennomføring av kursene.

Ny vurdering og konklusjon

Kurset i *vitenskapsteori og forskningsetikk* fremstår nå med en bredere tilnærming med innføring i flere vitenskapsteoretiske posisjoner (men med en fordypning i kritisk realisme) enn i den opprinnelige søknaden, noe som også reflekteres i kurslitteraturen. Forskningsetiske refleksjoner knyttet til posisjonene er tydeligere integrert. Dette bidrar til å gi det reviderte kursprogrammet en tydeligere analytisk basis.

Komiteens kommentarer til de øvrige obligatoriske og valgfrie kursene er også i tilstrekkelig grad fulgt opp. Komiteen vurderer de reviderte kursprogrammene, både med tanke på sammenheng mellom innholdsbeskrivelse og pensum, samt ivaretagelse av analytisk og refleksjonsfremmende potensial, som klart forbedret.

Komiteens konklusjon er derfor at dette punktet nå framstår som tilstrekkelig godt ivaretatt og kriterier dermed oppfylt.