

I forskerutdanningens «jernbur»?

Ole Johnny Olsen

1. Innledning¹

Den nye doktorgradsordningen har gitt yngre samfunnsforskere i Norge en ny institusjonell tilhørighet. De er ikke lenger en heterogen gruppe stipendiater, forskningsassistenter eller amanuenser ved den ene eller andre forskningsinstitusjon eller universitetsinstitutt. De har nå en felles tilhørighet i et nasjonalt system for forskerutdanning. Med det har de fått tildelt en ny type rolle, med tilhørende krav til kompetanser og normative føringer. Mens de tidligere kunne knytte sin identitet til et forskerfellesskap, er de i dag plassert i en egen kategori – som dr.politstudenter. Vel har vi også tidligere hatt bestemte kategorier for yngre forskere, vi har hatt «utdanningsstipend» og «rekrutteringsstillinger». De særegne rolleforventningene knyttet til disse, var likevel alltid av underordnet betydning. En «rekrutt» hørte først og fremst til i staben av forskere/vitenskapelig ansatte. Fersk og uerfaren, men likevel som én blant «likemenn». Studentrollen var forlatt ved innlevering av hovedoppgaven.

Nå er dette helt annerledes. Den nye gradsstrukturen har ført til en dramatisk forlengelse av tilværelsen som student, en hel generasjon unge forskere er sosialt omplassert – og «degradert», tildelt en rolle de ikke har bedt om, og fratatt en identitet de var iferd med å gjøre seg fortrolig med. Dette har ført til en god del frustrasjon og harme innen denne generasjonen. Det er *ikke* opplevelsen av sosialt statusskifte som først og fremst skaper fortvilelse. Langt sterkere føles en knugende erkjennelse av at etableringen av denne nye rollen ikke bare kaster om på forskningssystemets hierarkiske orden, men også i stor grad påvirker systemets saksmessige og verdimessige orientering. Endringene på disse dimensjonene oppleves som en trussel mot det man ønsker å stå for og arbeide mot som samfunnsforsker. En samfunns- og problemorientert kunnskapsinteresse og en kritisk, sjølstendig og refleksiv forskningspraksis har vært bærende elementer i store deler av den sosiologiske forskerkulturen. Dette har gitt grunnlag for mange unge forskeres identitetsutvikling, men nå synes grunnlaget for en slik meningsdannelse truet av den nye doktorgradsutdanningen.

Med dette som utgangspunkt, vil jeg diskutere doktorgradsordningen ut fra følgende hypoteser. 1) Som *forskerutdanning* bidrar den til et svekket saksengasjement og en styrket formell orientering til sosiologisk virksomhet. 2) Dette uttrykker og støtter opp under en konvensjonell verdiorientering og kunnskapsforståelse innen

forskningen og en «rigid» eller begrenset forskeridentitet. Alt i alt vil jeg stille et spørsmålstegn ved hvorvidt forskerutdanningen faktisk vil skape bedre forskere og bedre forskning – som vel var meningen. Vil den stimulere til utvikling av gode forskerkvalifikasjoner? Vil i det hele tatt en institusjonalisering av unge forskere i et byråkratisk læringssystem bidra til framelskelse av kreativ sosiologisk fantasi?²

2. Problemet med former og konvensjoner

Enhver form for yrkespraksis og yrkesorientering vil være preget av en spenning mellom yrkets saksmessige interesse og innhold og dets formelle konstitusjon og utforming (Nunner-Winkler 1981). Hvilken side som blir den dominante, er betinget av spesifikke sosiale og kulturelle forhold (se Halvorsen/Olsen 1992). Et typisk trekk ved våre moderne samfunnsinstitusjoner imidlertid er at de er gjennomsyret av former for formelle motivasjonsstrukturer. I slike strukturer er det gjennom å bli bedre, dyktigere, eldre og rikere, at man oppnår noe. Det er slike «ytelser» som gjør noe mulig, det være seg på markeder, i organisasjoner eller i utdanningssystemet.³ Allerede i grunnskolen introduseres elevene til den erkjennelse at skolearbeidet ikke primært er rettet mot innholdet i det man holder på med, men at læring er et middel som tjener en hensikt. Siden blir de institusjonelle signalene om at innholdet kun er et middel for videre utdanningsmuligheter og mulige yrkesvalg svært dominerende. Utdanningsinstitusjonen står mer og mer fram som en byråkratisk læringsorganisasjon (Baethge 1984, 1985). Læringsinnhold normeres og virksomheten kontrolleres gjennom offentlig regulering; ytelse bedømmes etter universalistiske kriterier. Karakterer gis ikke som mål på ens individuelle utvikling, men som mål på ytelse i forhold til andre. Karaktersystemets formelle funksjon er det sentrale. Å spore til saksinteresse er ikke skolens oppgave, men å forme en formell ytelsesevne. Adgang til et høyere trinn i systemet får man ikke ut fra særlig interesse for en sak. Det er de formelle kriteriene som teller.

Det er en gammel erkjennelse, også på universitetet, at formelle studieplaner, vektall, pensum, karaktersystem og opptakskvoter bidrar til å dreie oppmerksomheten bort fra faglige problemer og saksinteresse og over til en ensidig opptatthet av formelle krav, rettigheter og muligheter. Undervisere opplever stadig spørsmål om hva som er «pensum» og «eksamensrelevant». Saksinteressen skyves til siden for nødvendigheten av å bli raskt ferdig, og helst bedre enn andre. Det holder Lånekassa på avstand, muliggjør opptak på neste fag og jobb når en er ferdig.

Kravet om pensumrelevans o.l. uttrykker ikke bare en formal utdanningsinteresse. Det representerer også hva jeg vil kalle en konvensjonell kunnskapsforståelse og læringsorientering. Orienteringen er rettet mot det som «gjelder», ikke mot refleksjon, kritikk og hva en sjøl kan bidra med. Det er forventning om fasitsvar, om den rette måten å gjøre noe på, om bestemte standarder og regler. Kunnskap er noe gitt og finnes i bøker og hos lærere. Studenten oppfatter seg sjøl som motaker. Læringsoppgaven blir å være konsument av ferdig kunnskap.

Kanskje først som hoveddagsstudent får man en sjanse til å utvikle sine produktive egenskaper i forhold til en sak eller et emne. Her kan man fri seg noe fra de formale interessene ved rolla som student og utvikle sine kompetanser som forsker. Gjennom hovedfagsoppgaven får en både prøvd og utviklet sin faglige sjølstendighet og sine sosiologiske skaperevner. Man opplever at kunnskap er noe som først kan brukes kreativt, til utvikling av ny kunnskap, om den er gjort til ens egen. Og man opplever at interesse for, og kunnskap om «saken» er nødvendig om man skal fungere som skapende forsker. Man får (mer eller mindre) forståelse av at det ikke er kjennskap til metodiske standardprosedyrer og teoretiske modeller som gjør en til samfunnsforsker. Forskning oppstår først når en bruker slike metoder og teorier til å studere en eller annet samfunnsmessig «sak» – og dermed gjør dem sekundære i forhold til denne.

Sporene til en eksamens- og pensumsorientering hos studentene finnes som nevnt, allerede i læringsorganisasjonens byråkratiske utforming: i pensumoppsett, karaktersystem, opptaksbestemmelser osv. Disse strukturene er også med på å reprodusere studentenes rigide kunnskapssyn og læringsforståelse, som vedlikeholdes og utvikles gjennom passiviserende og «mottakende» undervisningsformer. Det er et gjennomgående problem at studentene gjøres til kunnskapskonsumenter og eksamenstakere før de (evt.) gjøres til kunnskapsprodusenter og bærere av en saksbasert kunnskapsinteresse. Stiller vi det enda skarpere, er det et spørsmål om ikke denne form for konvensjonell regulering av de nye samfunnsviternes læringspraksis og sjølførståelse også kommer fra det som leses og foreleses i fagene sjøl. Vi lever mellom «paradigmer», og fortsatt er våre disipliner sterkt influert av tanken om at det er «redskapene» som skaper forskningen, ikke bruken av dem på et «emne». Teoriene, modellene og metodene slipes og pusses på, sånn at de framstår som blanke og «ferdige». Problemene – sakene – blir sekundære. Kunnskapen søkes i den «rette» modell.

Det er selvfølgelig langt fra slik at dette er et enerådende «paradigme». Det finnes et stort saklig engasjement i norsk sosiologi, og betydelige kompetanser til utnyttelse av metodiske og analytiske «verktøy» for kritisk kunnskapsutvikling. Også som undervisningsinstitusjon evner instituttene å skape slike kvalifikasjoner. Hvordan kan hovedfagsstudenter ellers utvikle sine kreative kapasiteter og «oppdage» innholdet i og relevansen av den teori de tidligere har konsumert? Ja, det er nettopp dette som gjør at vi kan kalle hovedfagsstudiet en «forskerutdanning». Men det er, også i forskerkulturen, et stadig drag mot det formelle og mot det «etablerte», og dermed mot reproduksjon av gammel kunnskap. Vi må hele tiden skjule til hva som er «meriterende», hva som gir anerkjennelse, stillingsmuligheter og forskningsmidler.

Vi kommer ikke utenom dette. Ansettelse og forskningsbevilgninger er knappe goder og forutsetter tildeling ut fra visse standarder. Spørsmålet er hvor sterkt og på hvilken måte disse meriteringskravene styrer forskningen. Hvor byråkratisert og hvor markedsstyrt er den? Styres vår daglige virksomhet – våre søknader, våre prosjektopplegg, vår skriving, vårt samarbeid med andre, vår undervisning, vårt instituttarbeid – av formale interesser, eller er det vårt engasjement i faglige/sak-

lige problemer som ligger til grunn for vår «målstyring»? Og ikke bare det, kanskje enda viktigere er spørsmålet om hva som er meriterende. Hva slags type forskning og forskningspraksis gjøres til referanser for meriterende standarder? Hva slags kvalifikasjoner blir favorisert? Det flinke, korrekte, evnen til å «beherske» de rette metodene og de kjente teoriene, evnen til «stor» produksjon, i anerkjente tidsskrifter? Eller det kreative, sjølstendige, det opprørske, det hengivene, viljen til å gå imot strømmen? Hva med evnen til kritikk og refleksjon? Hvordan blir dét verdsatt? Hvilken verdi har evnen og viljen til utvikling av kunnskap på et felt, evnen til å gå opp nye spor og gi originale bidrag til samfunnets sjølførståelse? Hvilken verdi har det å være oppofrende for andre? Hva betyr det å bidra til miljøskaping og nettverksbygging? Svarene på slike spørsmål sier noe om hva vi som forskere skal kunne, hvordan vi bør orientere oss, hva vi trives med, hva vi vil. I det hele tatt, de sier noe om vår forskerkultur, om hva vi mener en forsker skal representere. De gir uttrykk for vår identitet som forskere. Med de begrepene vi har lansert ovenfor, kan vi si at en konvensjonell orientering, preget av sterke sanksjoner for gjeldende praksis og kompetansenormer, stimulerer en rigid yrkesidentitet. Hva vi kan kalle en postkonvensjonell verdiorientering, verdsetter en kritisk distanse til og prinsipiell anvendelse av etablerte paradigmer. Dette forutsetter en prinsippetet fleksibel identitet (jfr. Habermas 1976, Nunner-Winkler 1981, Lempert 1988, Baethge et.al. 1988).

3. Forskerutdanningens byråkratisering

Slik jeg ser det, forutsetter gode forskerkvalifikasjoner et høyt saksengasjement og en prisippetet «fleksibel» identitet. Å hevde dette er ikke videre radikalt, men snarere i tråd med sterke strøminger i den norske sosiologkulturen. Spørsmålet er om utviklingen på universitetene og i forskningspolitikken bidrar til et slikt bilde av «den gode sosiolog». Det kan synes tvilsomt. De siste årene har man «med viten og vilje» styrket universitetenes byråkratiske styringsapparat og forskningens markedsregulering: sterkere opptaksregulering, formalisering av studentenes plikter og rettigheter, målstyring ut fra antall eksamensavleggelse, studentenes «gjennomstrømningshastighet», antall prosjekter, utenlandsopphold, gjesteforelesninger m.m., og individuelle belønninger etter antall publiserte arbeider (strengt bedømt etter formulerte poengregler) og etter antall «produserte» studenter, osv. Alt dette støtter opp om en formalorientert og rigid forskeridentitet. Det gir de kollektive forskningsmiljøene dårlige vekstbetingelser.

Mitt spørsmål er om ikke også den nye forskerutdanningen kan virke i samme retning? Allerede ved innføringa av den nye doktorgradsordningen ble det etablert en formalstruktur som la det prinsipielle grunnlaget for en byråkratisk forskerutdanning. En nasjonal grad med felles reglement og standardiserte opplæringsplaner ble etablert. Men i de første åra var denne stuktoren i større grad en realitet for formalitetenes forvaltere (fakultetsdirektører og konsulenter) enn for «utdanningens» ytere og takere. Strengt tatt var doktorgradsordningen ingen utdanning.

Som «rekrutt» utviklet man seg som forsker slik det var «vanlig» i de respektive miljøene. Man deltok i prosjekter, skrev rapporter, publiserte artikler, holdt foredrag, deltok på konferanser, diskuterte og samarbeidet med forskerkolleger, arrangerte seminarer, knyttet kontakter, drev undervisning og veiledning, bidro i instituttens institusjonsbygging. Det var snakk om «modning» gjennom en omfattende og sammensatt vitenskapelig praksis. En doktorgrad var fortsatt forbundet med utarbeidelse av et originalt, omfattende og nyskapende bidrag innefor et bestemt forskningsområde, ikke med betegne på en utdanningsgrad. At dr.polit. graden skulle være «på linje» med og erstatte den gamle dr.philos, var signalet for forskerrekuttene arbeidet etter. Utdanningsaspektet var konsekvent tonet ned. Noen seminarer ble kalt «forskerkurs» for å komme med på de rette budsjettenes, og en gang i året fikk man rapportskjema fra fakultetet som ville vite hvordan progresjonen i «doktorgradsstudiet» var, om «veiledningen» fungerte bra og om man var fornøyd med «studietilbudet»(!). Den årlige påminnelsen (og andre intervensjoner fra «byråkratiet») skapte noe irritasjon, men mest et visst skuldertrekk. Man forsøkte ikke å la det ødelegge gleden over det man var med på.

Men motstanden mot den nye doktorgradsordningen var passiv og uten kraft til å utvikle politikk og strategi for å oppløse dens byråkratiske struktur. Forvalterne var iherdige og hadde en god konjunktur. Sakte men sikkert ble doktorgradskandidatens saksengasjement innhentet av ordningens formaliteter. Dens faglige ledere – professorene – ble satt under press og gjort ansvarlige for manglende gjennomstrømning. Ikke så rart. De hadde jo hele tida hatt den formelle styringen. Nå aksepterte de ansvaret og startet en ny giv for å sette ordningen effektivt igjennom. Siden har ikke bare de gamle formaliene blitt aktivisert, det er også innført et mer «striglet» reglement som har styrket ordningens byråkratiske trekk.

Tegna på slike trekk er mange. Kanskje det mest markante er den stadige terpingen på manglende «gjennomstrømning». Det «store» problemet for norsk forskerutdanning synes å være at så få tar doktorgraden, for ikke å snakke om at ingen tar den på «normert» tid. Dette stiller instituttstyrere og dekaner i stor forlegenhet. Manglende disputaser blir likestilt med tapt arbeid og manglende forskerutvikling. Ensidig fokus på «graden» som mål for læring og realisering av rekrutteringsmidler, bringer oppmerksomheten mot et helt bestemt løp forskeren skulle vært igjennom. Det er ikke hva forskeren faktisk har gjort, hvilke faglige problemer og interesser som er tatt opp, hva slags forskning som er produsert, kunnskap som er skapt, som settes i fokus. Det viktige blir ikke engang hva slags forskere som blir formet, men at de har oppfylt alle formelle krav og blitt stemplet som «ferdige».

Ser vi på doktorgradsordningens oppbygging, har byråkratiseringen tiltatt betydelig ved innføring av det nye reglementet. Særlig har en ytterligere formalisering av «opplæringsdelen» ført til dette. Tradisjonelt har deltakelse på konferanser og seminarer vært begrunnet ut fra faglig behov, interesse og tanken om at åpen kommunikasjon og kontakt skaper grunnlag for refleksjon og modning. Nå skal en standardisert studieplan med progresjonakrav og vektfull styre studentene gjennom ulike nåløyer. Opplæringsdelen skal gjennomføres i løpet av de tre første

semestrene, og den skal foregå i godkjente og vekttalsnormerte kurs. Det er den gamle leksen: «først må man bli opplært, så kan man prøve sjøl». Jo, det utvikles også en type kvalifikasjoner ved dette: evnen til å ta over gammel kunnskap og reproducere det andre har sagt eller gjort. Men er det forskerkvalifikasjoner?

Forestillingen om læring som enkel «kunnskapsoverføring» avdekkes på en måte allerede i doktorgradsordningens språkbruk; man snakker om «opplæring» og «kurs». Dette gir ganske andre assosiasjoner enn å snakke om å få «erfaring» og «trening» gjennom «seminarer» og «diskusjon», slik det gjøres ut fra den tradisjonelle kulturens språkbruk. Bildet av byråkrati forsterkes ytterligere ved at det bare må være på forhånd godkjente seminarer som kan gi betegnelsen forskerkurs og regnes som «opplæring» med tilhørende vekt. Er det altså kun bestemte organiserte seanser som kan gi doktorkandidatene den rette «input»?

Mest sannsynlig mener de færreste dette. De fleste vil fortsatt mene at fornuftig læring kan foregå i en rekke sammenhenger, uavhengig av offentlig kontroll og godkjenning. Problemet er at det er denne kontroll og godkjenning som er målet for en byråkratisk læringsorganisasjon, ikke læringen. Derfor blir kandidatene stående overfor følgende type dilemma: Skal jeg reise på konferansen «der og der» som virker uhyre interessant og nyttig for mitt prosjekt, men som ikke gir noen vekttall, eller må jeg delta på kurset «da og da», om jeg i det hele tatt skal greie å samle nok vekttall på halvannet år? Når vitenskapsteorien gis 3 vekttall (6 uker) og en rekke kurs normeres med 1 vekttall, opererer med litteraturlister på 2–3000 sider og forutsetter skriving av eget paper, kan man lett regne ut hvor mange fagkonferanser kandidatene får anledning til å besøke – ut fra sine saklige interesser. Det er ikke vanskelig å se at kandidatene vil trekkes vekk fra en faglig forskningspraksis. Forskningsprosjekt og kunnskapsutvikling tones ned; såvel læring som problemforståelse får lide.

Som i alle former for byråkratisk læring, ligger det i doktorgradsordningen en spore til individualisering. Studieplaner utarbeides med forventning om individuell ytelse, og gjennomføring bedømmes deretter. Alle former for samarbeid – om prosjekter, om skriving, undervisning, seminarer osv. – «går ut over» det man «egentlig» skal gjøre. Miljøforpliktelser blir belastninger og kollektive tradisjoner trues. Dette har riktignok alltid vært et problem. En individualistisk forskerkultur er ikke noe nytt. Men tidligere har dette vært sett som et problem, noe man har villet kjempe mot – ikke bare av ideologiske grunner, men også ut fra lærings- og kunnskapsteoretiske argumenter. Kunnskapsutvikling forutsetter saksengasjement og feltkunnskap, den svekkes ved individuell karrierisme og tro på etablert formalkompatanse. Og evnen til å følge opp det originale, reise kritikk og stå imot angrep er langt sterkere i kollektive miljøer enn i atomiserte strukturer.

Det finnes en rekke eksempler som viser hvordan relativt stabile forskningsmiljøer eller institutter med en klar problemorientert kunnskapsinteresse, men likevel med en åpen og søkende, gjerne flerfaglig, forskningsorientering, har representert det fremste innen sitt område, både i forhold til produktive og kreative/innovative mål (jfr. Korsnes 1989). Vitenskapshistorien har vist at det alltid er i brytningen mellom disipliner og etablerte forskningstradisjoner de nye og det

interessante vokser fram. For å gripe til det nærmeste: hva hadde kvinneforskning skapt – ja, hadde den i det hele tatt eksistert – uten en bred flerfaglig forskningspraksis, en sterkt kunnskapsinteresse og en kollektiv organisering? Den nye doktorgradsordningen bidrar ikke bare til kollektivenes oppløsning, den fremmer også en innadvendt disiplinorientering. Man utdannes ikke til kvinneforsker, arbeidslivsforsker eller utdanningsforsker. Dr.politgraden tar man i et fag. Det er «Sosiologene», «Antropologene» osv. som skal dannes. Det er «fagrådene» som gir kursmidler, det er universitetsfagene som organiserer undervisningen og som gir «eksamen».

Både individualiseringen og disiplineringen forsterkes gjennom forskningsbevilgninger. Det har lenge vært et problem med NAVF at forskningsmidler i alt for liten grad blir tildelt prosjektteam og forskningsmiljøer. For noen år tilbake var det en plan om å bryte med dette. Forskningsprogrammer skulle stimulere miljø og langsiktig kunnskapsutvikling. Flerfaglighet var et honnørord. Det ene programmet etter det andre led riktignok den samme skjebne: Midler ble stykket opp og spredd til småprosjekter og enkeltpersoner, og når ett prosjekt var over, måtte man hoppe til neste «tue». Men det var da iallefall en idé om at dette var veien å gå! Idag kan forskningsmidler knapt gis uten at det gjøres om til doktorgradstipendier. Mer enn noen sinne synes det som at forskningen gjøres om til individuelle utdanningsløp, mens miljø og faglig utvikling gjøres til noe sekundært. Slik vil det også være vanskelig å gi rom for individuelle prosjekt som ikke passer inn i doktorgradsordningens formalstruktur. Det vil også gjøre det vanskelig å ta vare på de originale og spesielle typene som ofte «roter rundt» uten klare mål, eller som ikke lar seg innordne, men som kan vise et stort forskerpotensiale om de gis muligheter. Historien kjenner mange slike eksempler, også i vår nære sosiologkrets.

4. Veier ut av «jernburet»?

Finnes det en løsning på de problemer den nye doktorgradsordningen har satt oss i? Å skru klokka helt tilbake, og sette en strek over hele dr.politordningen, er ikke lenger mulig. Kanskje er det heller ikke fornuftig. For meg synes det fruktbart å utvikle en tradisjon som i større grad enn tidligere stimulerer til skriving av monografier og teoretisk mer ambisiøse arbeider framfor artikler og rapporter. Men til dette trengs det ingen byråkratisk organisert «utdanning». Derimot krever det spesielle arbeidsbetingelser, bl.a. perioder i «isolat», som det må legges til rette for. Langt viktigere, og av større betydning for denne debatten, tror jeg det er å gjøre noe med universitetene som «læresteder» (som NB! er noe annet enn utdanningsinstitusjoner). Ovenfor har jeg framhevet det positive ved den helhetlige og praksisorienterte sosialiseringen stipendiater og assistenter gikk igjennom tidligere. Men denne tradisjonen hadde også sine svake sider. Et stort problem var sosialiseringens noe «tilfeldige» karakter. Det var en slags «fri» oppdragelse, der «hva man gjorde» og «hvor man gikk» var mest opp til en sjøl. «Seniorenene» oppgaver og forpliktelser var relativt løst utformet. En slik situasjon kan fremme

sjølstendighet, men kan også legge grunnlag for unødvendig usikkerhet og famling i blinde. Sjøl om det er viktig at «elever» må utvikle «ansvar for egen læring» (som det heter blant pedagoger i grunn- og videregående skole), betyr ikke det at «lærerne» ikke kan ha stor innflytelse på hvordan det ligger til rette for dette. Ja, undervisning må nettopp forstås som dette: «å legge tilrette for læring». Og i den forstand kan vi si at det som kanskje i særlig grad kan fremme et bedre læringsmiljø ved universitetene, er en videreutvikling av lærernes undervisningskvalifikasjoner. Amanuensene og – framforalt – professorene må utvikle sine identiteter som undervisere.

For forsker«opplæring» vil det måtte bety en systematisering og utvikling av et arsenal av særlige undervisningsmetoder. Ikke minst må veilederoppgaven tas på alvor og veiledningskompetansen foredles. Men som ved alt undervisningsarbeid, vil det først og fremst bety å utvikle en bevissthet, en holdning til, en orientering mot sin egen oppgave som «underviser» av forskere. Og her tror jeg rollen som «mester» vil være langt bedre som forbilde, enn rollen som «dosent». Oppfølging, kollegial diskusjon, omsorg, respekt for «elevens» arbeid, forpliktende engasjement, generøsitet, forbilledlig handling er dyder for en slik rolle. Også krav og «grensesetting» selvfølgelig. Men dette forutsetter tillit, som bare oppnås ved å leve opp til de nevnte «dyder». Og til de som er opptatt av effektivitet: Er det ikke nettopp råd, støtte, interesse, «skryt» og veiledning fra den «gode» mester (som fra andre gode kolleger) som gir noe av den sterkeste motivasjon for å «stå på»? Er det ikke slikt som gir det løft som gjør at forskningen, også dens vanskeligste og psykisk sett tyngste faser, kan utføres med engasjement og en «indre jubel» over at «dette er noe jeg har skapt», «det er viktig» og det er noen som venter på det «der ute». Problemet er at slike kollegiale «dyder» har dårlige betingelser i en byråkratisk læringsorganisasjon. Her er det formale og konvensjonelle orienteringer som lett tar føringen. Doktorarbeidets motivasjon blir redselen for ikke å bli «ferdig», lønnsopprykk og muligheter for fast stilling.

Min konklusjon på det hele kan oppsummeres som følger: For at doktorgradsordningen skal bidra til å utvikle gode forskere, må dens karakter som «utdanning» fjernes, professorene må gjøre opp med sine plikter som «byråkrater» og utvikle seg som gode «mestere» for faget. La det individuelle utdanningsløp være avsluttet ved hovedfagseksamen. Bring forskerne inn i aktive, saksengasjerte forskningsmiljøer. Stimulér til kollektive forskningsprosjekter der yngre og eldre kan utvikle sine produktive kapasiteter gjennom teamarbeid. La ansvaret for seminar, konferanser og litteraturarbeid ligge i de lokale institutt/forskningsmiljøer. Gi rom for monografiskrivning ved kortere stipenperioder (1–2 år) etter slike prosjekter. Vær likevel åpen for de enkelte som vil gå sine egne veier med individuelle forskerstipend på 3+2 år. Ut fra en slik modell vil det ikke være umulig å skape en kultur der det blir vanlig å ta en doktorgrad etter 4–6 år etter hovedfagseksamen, og der graden vil være et uttrykk for gode forskerkvalifikasjoner.

Det er betydlige spørsmål som står på spill. Det handler om videreføring av en forskertradisjon som kan holde i hevd og dyrke fram den type kvalifikasjoner som setter oss i stand til å innfri vårt «løfte» som sosiologer: å kunne gripe sammen-

henger mellom individers biografier og samfunnets historie (Mills) – og gjennom det ikke bare vise hvorfor noe er som det er, men også hvordan noe kan bli. I et slikt «prosjekt» må vi bygge på den lærdom at «fantasi er viktigere enn kunnskap» (Einstein); ny kunnskap vokser fram gjennom aktivering av vår sosiologiske fantasi. Denne fantasien er naturligvis ikke løst fra etablerte kunnskaper og erfaringer, men står i et nødvendig dialektisk forhold til disse. Og det vi trenger er en «forpliktende fantasi» (Løchen 1993). Derfor er det ikke likegyldig hva slags kunnskaper vi bygger på og kunnskapsideal vi dyrker. Innovasjoner i samfunnsvitenskapene forutsetter tradisjoner som stimulerer til kritikk og en problemorientert kunnskapsinteresse. Følgelig må vi bryte ned den byråkratiske læringsorganisasjonen, heve vår «guard» mot troen på konvensjonell dannelse og utvikle metoder for en «eksemplarisk læring» (Negt 1981) rundt forskningsoppgaver og konkret kunnskapsutvikling.

Noter

1. Dette innlegget bygger på et paper til den fjerde nasjonale sosiologikonferansen, Røros 17.–20.juni 1993. Diskusjonen om doktorgradsordningen på konferansens siste dag viste at det er stort behov for en breiere og mer offentlig refleksjon og debatt omkring denne ordningen. Jeg er svært glad for at Sosiologisk tidskrift åpner sine spalter for en slik debatt, og takker samtidig redaktøren for kommentarer og konstruktive forslag til nedkorting av innlegget.

2. Mitt inntrykk er at denne type spørsmål i svært liten grad var gjenstand for diskusjon og vurdering ved etableringen av ordningen. Jeg er ikke sikker på hva som var viktigst den gang: videreutvikling av forskerutdanningen eller økt antall doktorer. I den grad det første var utgangspunktet,

skjelte man mer til etablerte systemer for «utdanning» enn til betingelser for «læring». Forskernes «kvalifikasjoner» må ha stått langt i bakgrunnen. Det var den gamle lekse: skal man lære noe, er «utdanning» tingen. Så følger alt hva dette innebærer: individualisering, byråkratisering, sertifisering. Men om man er opptatt av form, spørres det om ikke også et bestemt innhold – bestemte «kvalifikasjoner» – følger med på lasset?

3. De formelle kriteriene går ikke alltid sammen. Å være «bedre» kan godt stå i motstrid til oppnåelse gjennom å bli «eldre», f.eks. i interne arbeidsmarkeder. Men i prinsippet er det ved en form for formell ytelse man oppnår noe, uavhengig av det ytelsen saksmessig betyr for en sjøl.

Referanser

Baethge, Martin (1984): *Materielle Produktion, gesellschaftliche Arbeitsteilung und die Institutionalisierung von Bildung*, i Baethge M. og K. Nevermann, red.: *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Baethge, Martin (1985): *Individualisation as hope and disaster: contradictions and paradoxes of adolescence in Western societies*, *International Social Science Journal*, Vol. 106, 441–454.

- Bachthe, Martin, Brigitte Hantsche, Wolfgang Pelull, Ulrich Voskamp (1988): *Jugend: Arbeit und Identität*, Opladen: Leske+Budrich.
- Halvorsen, Tor og Ole Johnny Olsen (red.) (1992): *Det kvalifiserte samfunn?*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Habermas, Jürgen (1976): *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Korsnes, Olav, red. (1989): *Disiplin og nyskaping, AHS Serie B, 4/89*
- Lempert, Wolfgang (1988): Individual Morality and Industrialized Work: some theoretical considerations, *Economic and Industrial Democracy*, Vol. 3, 475-496.
- Negt, Oskar (1981): *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*, København: Kurasje.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1981): Berufsfindung und Sinnstiftung, *KölneZeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 33, 94-114.
- Løchen, Yngvar (1993): *Forpliktende fantasi*, Oslo: Universitetsforlaget.

Summary

In the "iron cage" of the doctoral programs?

By Ole Johnny Olsen

The article put forward two critical hypotheses concerning the doctoral programme within the social sciences. First, the doctoral programmes, or "researcher education", weaken the subject/substance engagement and promote a more formal orientation towards sociological work. Second, this tendency furthers a conventional value orientation and a rigid researcher identity

while at the same time restraining development of post-conventional standards of action and a flexible identity. Altogether, the question is whether, or to what degree, the whole setting of doctoral programmes undermines rather than contributes to the creation of the sociological imagination that is needed if we are to fulfil our "promise" to society and the people therein.

AKTUELL BOK

Odd Are Berkaak

Erfaringer fra risikosonen

Opplevelser og stilutveksling i rock

To etterkrigsgenerasjoner opplever rock som sin musikk. Denne boka er et forsøk på å fange motivasjonen i rock-kulturen og dens evne til å gi uttrykk for sentrale dilemmaer i moderne kultur. Boka handler også om forholdet mellom kreativitet og vedlikehold i kulturelle prosesser, og hvilke posisjoner, interesser og prosesser som fremmer fornyelse og tradisjon.

• Kr 248,- • 320 sider

UNIVERSITETSFORLAGET

