
Kunnskap i virksomhet

MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

En kvalitativ intervjustudie om kunnskapsoverføring fra høyere utdanning til arbeidsliv



Det psykologiske fakultet

Isabell Andreassen

Våren 2015
Institutt for pedagogikk

SAMMENDRAG

Tema for denne mastergradsoppgaven er kunnskapsoverføring fra høyere utdanning til arbeidsliv. Mye av den tidligere forskningen som er gjort på dette området, ser ut til å rette seg mot profesjons- og yrkesrettede utdanninger. Formålet med dette masterprosjektet er å bidra med økt forskningsbasert forståelse rundt hvordan ferdigutdannede masterstudenter tilknyttet ikke-profesjonsfag overfører kunnskap fra utdanning til yrke. Perspektivet vil rette seg mot uteksaminerte masterstudenter med bakgrunn fra samfunnsvitenskapelige og humanistiske mastergradsutdanninger. I motsetning til profesjonsutdanninger, kan de undersøkte fagområdene beskrives som å ha få koblinger til et bestemt yrke. I stedet kan de føre til et bredt spekter av yrkesmuligheter. Informantene i denne undersøkelsen hadde ikke veiledet eller integrert praksis tilknyttet yrkeslivet som en del av sitt utdanningsprogram.¹

Dette er en kvalitativ intervjuundersøkelse. Som metode for datainnsamlingen er det foretatt semistrukturerte intervju med til sammen seks arbeidstakere. Alle har en mastergradsutdanning fra humanistiske eller samfunnsvitenskapelige fagområder. Intervjuene ble gjennomført høsten 2014. Både intervjuene og analysen er gjennomført i samsvar med en fenomenologisk tilnærming. Samtidig er hermeneutiske rettesnorer benyttet i fortolkningsarbeidet.

Undersøkelsen viser at universitetsfaglige og generelle akademiske kunnskaper ser ut til å fungere som allsidige verktøy i informantenes yrkeslivskontekster. Det finnes imidlertid markante variasjoner når det gjelder hvordan og i hvor stor grad kunnskap fra utdanningen overføres. Informantene med minst koblinger mellom utdanning og yrke, ga uttrykk for at de brukte tid på å se i hvilke sammenhenger elementer av universitetsfaglig kunnskap kunne anvendes i yrket. Gjennom dette ga de også en forståelse av at universitetsfaglig kunnskap ble overført på mer indirekte måter. Informantenes skildringer dannet et inntrykk av at deres samfunnsvitenskapelige eller humanistiske mastergradsutdanning kan gi uante muligheter. En felles forståelse synes likevel å være at ansvaret for å øyne hvordan den utdanningsrelaterte kunnskapen kan overføres til yrkeslivet hviler på den enkelte. Samtidig kan det å overføre kunnskap fra en forskningsrettet universitetsutdannelse til arbeidslivet være utfordrende. En av oppgavens konklusjoner er at praksiserfaringer som knytter utdanning og yrkesrelaterte kontekster sammen kan være av betydning for en vellykket kunnskapsoverføring.

¹ Avsnittet er moderert men ble opprinnelig skrevet som en del av prosjektskissen i PED314 våren 2014.

ABSTRACT

This master's thesis examines how individuals transfer knowledge between higher education and work. The purpose of this study is to create a research-based understanding of how employees with a master's degree in the social sciences or humanities transfer knowledge to their workplace and occupational settings. Previous research on knowledge transfer between education and work seem to focus on professional and vocational educations. In contrast, master's programs in the social sciences and humanities are often described as having very few links connecting them directly to a specific occupation or profession. Instead, they may lead to a wide range of career or work possibilities. The informants in this scientific research did not have any work related practice incorporated in their educational program.

The master's thesis takes form as a qualitative interview study. I have chosen to use semi-structured interviews as a method for data collection. I interviewed six informants in the fall of 2014. All of the informants are employees in different occupations and have a master's degree in the social sciences or humanities. Both interviews and analysis are conducted in accordance with a phenomenological approach. In addition to this, hermeneutical principles have been used in the interpretation of the data.

The study shows that knowledge specific to the academic disciplines and more general forms of academic knowledge act a versatile tool in the informants' professional life contexts. However, there are significant variations regarding *how* and to *what extent* such knowledge is transferred. The informants with the fewest links between their education and workplace settings stated that it took some time before they discovered how different kinds of academic knowledge was transferred to their everyday work life. They also gave the impression that knowledge specific to the academic discipline was transferred in more indirect than direct ways.

The interviewees' descriptions formed the impression that their education could provide unrestricted opportunities in work life. But the responsibility to understand how academic knowledge can be transferred to workplace settings still rests on the individual. The informants also stated that knowledge transfer between a research-oriented university education and work could be a challenging task. Educational experiences that are linked to occupational contexts might therefore be important for a successful transfer of knowledge.

FORORD

Takk til alle som på ulike vis har bidratt i prosessen med å skape og ferdigstille denne masteroppgaven. Det har vært en utfordrende og utviklende prosess, og jeg ville ikke vært den foruten. Jeg vil takke mine informanter for deres tid og rikholdige bidrag. Jeg setter stor pris på at dere ønsket å være med. Jeg ønsker videre å rette en stor takk til min veileder, Anne Grete Danielsen. Tusen takk for konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger.

Takk til alle som gjennom studietiden har åpnet opp for refleksjon, inspirasjon og motivasjon.

Takk til Håvard.

Isabell Andreassen

Mai 2015.

INNHold

1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Presiseringer og begrepsavklaringer.....	10
1.4 Prosjektets fokus og avgrensning.....	11
1.5 Oppgavens disposisjon.....	12
2. Teoretisk grunnlag og forskningstendenser	13
2.1 Søkehistorikk og prosess.....	13
2.2. Kunnskapsoverføring.....	15
2.2.1 Fem trinn for kunnskapsoverføring	16
2.3 De individuelle og sosiale sidene ved kunnskapsoverføring	17
2.4 De personlige og kulturelle sidene ved kunnskapsoverføring	19
2.5 Kunnskapsoverføring mellom høyere utdanning og arbeidsliv	21
2.5.1 Humanistiske og samfunnsvitenskapelige utdanninger	22
2.6 Overføring av generisk kunnskap	23
2.7 Overføring av teoretisk kunnskap	24
2.8 Oppsummering.....	25
3. Metode - forankring og design	26
3.1 Forskningsdesign – begrunnelser og valg.....	26
3.2 Vitenskapsteoretisk rammeverk.....	27
3.2.1 Fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver	29
3.3 Rekonstruksjon av kunnskap - det kvalitative forskningsintervju	30
3.3.1 Utforming og strukturering av intervjuguiden.....	31
3.3.2 Utvalg av informanter	31
3.3.3 Kontakt.....	33
3.3.4 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	33
3.3.5 Intervju – gjennomføring og erfaringer	34
3.3.6 Transkribering.....	35
3.4 Rammeverk for analysestrategi.....	36
3.5 Dataanalysens fremgangsmåter	37
3.5.1 Strukturere datamaterialet.....	37
3.5.2. Redusere og systematisere datamaterialet	38
3.5.3. Å finne mønster og kategorier	39
3.5.4. Hermeneutisk fortolkning	39

3.6 Undersøkelsens validitet og reliabilitet.....	40
3.6.1 Validitet.....	40
3.6.2 Reliabilitet.....	41
3.7 Forskningsetikk.....	42
3.7.1 Godkjenning og formalia.....	42
3.7.2 Konfidensialitet og anonymisering.....	42
3.7.3 Forskerrollen.....	43
3.7.4 Forskerrefleksivitet.....	43
3.8 Oppsummering.....	44
4. Funn	45
4.1 Presentasjon av informantene.....	45
4.2 Presentasjon av funn.....	47
4.3 Kunnskapsverktøy i virksomhet.....	47
4.3.1 Å formulere - argumentere - analysere.....	48
4.3.2 De universitetsfaglige aspektene.....	50
4.4 Å se kunnskapssammenhengene.....	52
4.5 Refleksjoner rundt en forskningsrettet utdanning.....	54
4.5.1 Praksiserfaringenes betydning.....	55
4.6 De uante mulighetene – den enkeltes ansvar.....	57
4.7 Oppsummering.....	58
5. Diskusjon	59
5.1 Overføring av universitetsfaglig kunnskap.....	60
5.2 Overføring av generell akademisk kunnskap.....	61
5.3 Kunnskap i samfunnsvitenskapelige og humanistiske mastergradsutdanninger.....	63
5.4 Kontekstens betydning for overføring av kunnskap.....	64
5.4.1 Dekontekstualisert kunnskap.....	65
5.5 Forskningsrettede mastergradsutdanninger.....	66
5.6 Praksiserfaringenes betydning.....	68
5.7 Konklusjon.....	70
5.8 Oppsummering.....	70
6. Avsluttende kapittel.....	71
6.1 Oppsummering og konklusjon.....	71
6.2 Avsluttende bemerkninger.....	73
LITTERATUR.....	75
VEDLAGT DOKUMENTASJON.....	78

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	78
Vedlegg 2: Intervjuguide	80
Vedlegg 3: Utdrag fra meningsfortettet tekst.....	82
Vedlegg 4: NSD Prosjektvurdering	83
Vedlegg 5: NSD Prosjektvurdering	84
Vedlegg 6: NSD Bekreftelse.....	85

1. Innledning

Tema for min mastergradsoppgave er kunnskapsoverføring fra høyere utdanning til arbeidsliv. Den tidligere forskning som er gjort på dette feltet ser ofte ut til å rette seg mot profesjons- og yrkesrettede utdanninger (Guile og Young, 2003; Lambert 2003; Tuomi-Gröhn 2003; Young 2004). Profesjonsrettede utdanninger kan karakteriseres av å inneha tette forbindelser mellom selve utdanningen og de konkrete stillingstypene som utdanningen kvalifiserer til (Arnesen, Støren og Wiers-Jenssen, 2013, s. 20). Formålet med dette masterprosjektet er å bidra med økt forskningsbasert forståelse rundt hvordan ferdigutdannede masterstudenter tilknyttet ikke-profesjonsfag *anvender* og *overfører* kunnskap fra utdanning til yrke. I den forbindelse vil perspektivet rette seg mot uteksaminerte masterstudenter med bakgrunn fra akademiske utdanninger der koblingen til bestemte yrker kan anses for å være lavere, og der integrert eller veiledet praksis tilknyttet yrkesliv ikke har vært en del av selve utdanningsforløpet.²

Oppgaven undersøker pedagogiske prosesser som knytter seg til hvordan kunnskap som er tilegnet innenfor utdanningskontekster overføres og benyttes i yrkeslivskontekster. Det er dermed ikke selve overgangen fra studier til arbeidsliv som er i fokus. Når det gjelder fagområder fokuserer oppgaven på å undersøke ulike samfunnsvitenskapelige og humanistiske mastergradsutdanninger. En grunn til dette er at begge utdanningsfelt tilsynelatende ofte kan beskrives som å tilby teoretiske studier uten praksis i en arbeidslivssituasjon som en inkorporert del av selve utdanningen. På bakgrunn av at jeg ønsker å undersøke prosesser tilknyttet kunnskapsoverføring har jeg valgt å ikke fokusere på en bestemt faggruppe innenfor humaniora eller samfunnsvitenskap.³

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Betraktninger og diskusjoner rundt nytten av humanistisk og samfunnsvitenskapelig kunnskap i forbindelse med arbeidsliv kan gjerne beskrives som et aktuelt tema (Røe Isaksen, 2014; Rønnaug Tveit, 2014; Kleiberg og Stenerud, 2014). Sammenlignet med profesjonsstudier ser det imidlertid ut til å finnes mindre forskning der et overordnet fokus handler om hvordan

² Avsnittet ble opprinnelig skrevet som en del av prosjektskissen i PED314 vår 2014.

³ Avsnittet ble opprinnelig skrevet som en del av prosjektskissen i PED314 vår 2014.

samfunnsvitere og humanister faktisk overfører teoretisk, faglig og generell akademisk kunnskap til yrkeslivskontekster. Mitt forskningsprosjekt har til hensikt å belyse dette området.

Gjennom årene som student har jeg ofte blitt møtt med spørsmål som sentrerer seg rundt hva jeg kan bruke utdannelsen til. Problemstillinger som knytter seg til hvilke type yrker man kan få med en mastergrad som ikke er yrkes- eller profesjonsrettet har vært utbredte. Et spørsmål har omhandlet hvordan jeg kan bruke en mastergrad i pedagogikk når denne ikke automatisk fører til at jeg blir profesjonsutdannet til læreryrket. Hvordan kan kunnskapen min da være anvendelig? På samme tid har jeg også hatt et inntrykk av at personer fra andre ikke-profesjonsrettede fagfelt også ble konfrontert med denne type problemstillinger og spørsmål. Dette har bidratt til å vekke interesse for temaet som denne oppgaven omhandler. Fra et pedagogisk perspektiv har jeg i tillegg vært opptatt av hvordan kunnskap overføres mellom ulike kontekster.

Samtidig danner min forforståelse en viktig bakgrunn for masteroppgavens tematikk og problemstilling. Jeg har hatt en oppfatning av at få ferdigutdannede humanister og samfunnsvitere befinner seg innenfor et relevant yrkesliv i forhold til utdannelsen. I samsvar med denne forståelsen har jeg hatt et inntrykk av at svært lite kunnskap fra humanistiske og samfunnsvitenskapelige utdanninger ble benyttet eller overført til yrkeslivskontekster. Denne forforståelsen kan ha hatt sitt utspring fra ulike kilder. Artikler, overskrifter og debatter som inneholder betegnelser av typen *mastersyken* (Halvorsen, 2013) og *humaniora i krise* (Gran, 2014; Hobbestad, 2014; Sjøberg, 2014) har blitt lagt merke til. Betegnelsene kan beskrives som negativt ladede, og har nok vært med på å farge min umiddelbare oppfatning. Samtidig er det er viktig å poengtere at ulike forståelser og synspunkt er kommet til uttrykk i diskusjonene rundt samfunnsvitenskapelig og humanistisk kunnskap i forbindelse med yrkes- og samfunnsliv.

Elementene jeg har nevnt ovenfor har bidratt til å forme min hverdagslige og forutgående forståelse av temaet som denne oppgaven undersøker. Samtidig er dette aspekter som også har skapt nysgjerrighet og utforskertrang. I denne oppgaven vil jeg tilstrebe å være bevisst på min forforståelse, og søke etter å finne svar på den overordnede problemstillingen med grunnlag i informantenes subjektive erfaringer (Hatch, 2002; Kvale og Brinkmann, 2009).

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i de foregående beskrivelser kan min overordnede problemstilling formuleres på følgende måte:

Hvordan bruker arbeidstakere med masterutdanning innenfor samfunnsvitenskap og humaniora den universitetsfaglige og generelle akademiske kunnskapen de har tilegnet seg i studiet, i jobben de har nå?

Underliggende forskningsspørsmål er som følger:

- Hvordan foregår kunnskapsoverføringen som prosess?
- Hvilke elementer av universitetsfaglig og generell akademisk kunnskap inngår i yrkessammenheng?
- Hvilke utfordringer kan finnes i overføringen av universitetsfaglig og generell akademisk kunnskap til arbeidslivet?

1.3 Presiseringer og begrepsavklaringer

I problemstillingen min bruker jeg formuleringen `universitetsfaglig og generell akademisk kunnskap`. Oppgavens distinksjon mellom universitetsfaglig og generell akademisk kunnskap er i utgangspunktet ikke ment som en bastant eller dualistisk skillelinje. Kunnskapstilegnelse og kunnskapsoverføring kan innebære at ulike kunnskapsformer inngår i en dynamisk sammenheng (Stevenson 2003; Filstad og McManus, 2011). Formålet er heller å klargjøre hvordan ulike komponenter av kunnskap fra samfunnsvitenskapelige eller humanistiske utdanningskontekster inngår i en holistisk arbeidslivskontekst.

Med universitetsfaglig kunnskap mener jeg den fagspesifikke humanistiske eller samfunnsvitenskapelige kunnskapen som den enkelte har tilegnet seg gjennom studiet.

Universitetsfaglig kunnskap kan blant annet skildres for å være eksplisitt og kodifisert (Eraut, 2009, s. 65). Dette innebærer at kunnskapen allerede er avkodet og tilgjengeliggjort av andre. Samtidig underbygges den gjennom ulike former for undervisning, lærebøker og teorier (Eraut, 2009, s. 65). Generell akademisk kunnskap innebærer generiske former for kunnskap som er tilegnet gjennom utdanningsløpet. Dette kan være kunnskap i form av evne til å lære,

yte, resonnere, analysere, tenke kreativt, samarbeide og løse problemstillinger (Stevenson, 2002, s. 3 og Stevenson, 2003, s. 243). Samtidig kan intellektuell nysgjerrighet, kommunikasjonsferdigheter og evne til å ta i bruk relevant kunnskap fungere som andre eksempler (Hager og Holland, 2006 s. 2-3). Sett i sammenheng med arbeidslivet kan slike former for ferdigheter ofte beskrives som `nøkkelkompetanse` eller `kjerneferdigheter` (Stevenson, 2002, s. 3). Samtidig skilles de ofte fra den rent fagspesifikke kunnskapen som tradisjonelt er vektlagt gjennom høyere utdanning (Hager og Holland, 2006, s. 3).⁴

Når det gjelder *kunnskapsoverføring* påpeker Säljö (2003, s. 312) at ulike diskurser tilknyttet kunnskap og læring fører til at det finnes få felles referanserammer når det gjelder å forklare betydningen og anvendelsen av dette begrepet. For å definere kunnskapsoverføring har jeg tatt utgangspunkt i skildringene som kommer frem hos Eraut (2009, s. 76). Her vises det til at overføring finner sted når den enkelte lærer seg å bruke tidligere ervervet kunnskap og kompetanse i en ny situasjon. Hos Eraut fremkommer dette slik: ”the learning process involved when a person learns to use previously acquired knowledge/skills/competence/expertise in a new situation” (Eraut, 2009, s. 76). Eraut ser dermed ut til å beskrive kunnskapsoverføring som en *læringsprosess*, der overføringen forenkles eller kompliseres på bakgrunn av antall likhetstrekk mellom gammel og ny situasjon (Eraut, 2009, s. 76). En nærmere presentasjon av kunnskapsoverføring vil også bli gitt senere i denne oppgaven.⁵

1.4 Prosjektets fokus og avgrensning

Dette er en *kvalitativ intervjuundersøkelse* der problemstilling og forskningsspørsmål besvares gjennom et overordnet fokus på forskningsdeltakerens subjektive erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2009). Det finnes derfor ikke en målsetting om å trekke *generelle konklusjoner* rundt hvordan samfunnsvitere og humanister overfører kunnskap til yrkeslivet. Fremheving og utforsking av informantenes skildringer er et mål i seg. På bakgrunn av dette ønsker jeg å tilrettelegge for å finne en mer dyptgående forståelse for temaet enn det jeg kanskje kunne fått gjennom kvantitative fremgangsmåter (Hatch, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009; Silverman, 2006).

⁴ Avsnittet er moderert men ble opprinnelig skrevet som en del av prosjektskissen i PED314 våren 2014.

⁵ Avsnittet ble opprinnelig skrevet som en del av prosjektskissen i PED314 vår 2014.

Gjennom oppgaven ønsker jeg også å ivareta et pedagogisk perspektiv. Derfor fokuserer jeg på ulike spørsmål som knytter seg til kunnskapsoverføring og anvendelse av tilegnet kunnskap innenfor nye settinger.

1.5 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven er strukturert ved hjelp av seks kapitler. I oppgavens *teoretiske* kapittel vil jeg redegjøre for den teori og litteratur som ligger til grunn for undersøkelsen. I den sammenheng er relevant forskning også belyst. Samtidig vil kapittelet inneholde nærmere redegjørelser av kunnskapsoverføring. I likhet med teori og forskning som ligger til grunn for dette prosjektet, er slike avklaringer nødvendig for å plassere min undersøkelse innenfor bestemte rammer og strukturer.

I den *metodiske* delen av avhandlingen vil jeg tydeliggjøre hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver denne oppgaven bygger på. Her vil jeg også gi en nærmere beskrivelse av metode og forskningsdesign. Begge deler bidrar til å danne grunnpilarene for masteroppgavens oppbygning og innramming. Refleksjoner og valg som er tatt i forbindelse med datainnsamling og analyse er en del av denne redegjørelsen.

I oppgavens neste kapittel vil jeg vise *funnene* som er gjort i forbindelse med datainnsamlingen og analysen. I den sammenheng har jeg valgt å begynne kapittelet med en nærmere presentasjon av informantene. Funnene er deretter presentert gjennom beskrivelser av meningsinnholdet som fremkommer hos informantene. Fortolkninger av deltageres ytringer er også inkludert.

I oppgavens *diskusjonskapittel* følger en gjennomgang av funn og tolkninger fra dataanalysen. Funnene diskuteres i sammenheng med teori, litteratur og forskning på feltet. Videre vil jeg i oppgavens siste kapittel komme med en oppsummering. Jeg presenterer samtidig en sammenfattende konklusjon som kan tilknyttes problemstillingen og de forskningsspørsmålene jeg har satt opp. Noen avsluttende bemerkninger vil også bli gitt.

2. Teoretisk grunnlag og forskningstendenser

I dette kapittelet vil jeg løfte frem vitenskapelige artikler og rapporter som kan bidra til å kartlegge hvordan kunnskapsoverføring mellom høyere utdanning og arbeidsliv har blitt forsket på i senere tid. Jeg vil også presentere relevante teorier som kan medvirke til å kaste lys over dette feltet. Hensikten med redegjørelsen er å plassere oppgavens tematikk og problemstilling innenfor både et teoretisk og forskningsmessig landskap. Den undersøkte forskningslitteraturen er publisert i perioden 1999 – 2014 og innehar sentrale perspektiver som kan tilknyttes kunnskapsoverføring. Med utgangspunkt i de skisserte formålene for dette kapittelet, vil jeg først redegjøre for prosjektets tilnærming og bruk av *kunnskapsoverføring* som begrep. En avklaring anses som nødvendig da det grunnleggende sett finnes ulikheter i synet på hva overføring av kunnskap innebærer. Samtidig vil jeg presentere noen forståelser av kunnskap og kunnskapsoverføring som inngår som en del av prosjektets teoretiske grunnlag. Videre vil jeg fokusere nærmere på aktuell forskningslitteratur som på ulike måter kan tilknyttes kunnskapsoverføring. Forskningsrapporter som tar for seg humanistiske og samfunnsvitenskapelige utdanninger i tilknytning til arbeidsliv er også inkludert. Både de teoretiske og forskningsfokuserede aspektene som presenteres danner rammeverket for denne oppgaven. På bakgrunn av dette danner de også grunnlaget for diskusjonen som vil komme senere.

Innledningsvis vil det bli gitt en beskrivelse av hvordan jeg har gått fram for å finne grunnleggende og vitenskapelige bidrag til kunnskapsoverføring som forskningsfelt.

2.1 Søkehistorikk og prosess

I forbindelse med denne oppgavens tematiske utgangspunkt har jeg gjennomført et systematisk søk etter relevant forskning og litteratur som kan tilknyttes kunnskapsoverføring fra høyere utdanning til arbeidsliv. Her har overføring av kunnskap fra ikke-profesjonsrettede mastergradsutdanninger til arbeidsliv vært i fokus.

Søkeprosessen har først og fremst foregått via databaser som Bergen Open Research Archive (BORA), Education Resources Information Center (ERIC), BIBSYS, Google, Google Scholar og Springer. Jeg har også funnet viktige bidrag i litteraturlister fra vitenskapelige artikler og lærebøker. Søkeordene jeg benyttet i de elektroniske databasene var hovedsakelig *knowledge*

transfer, transfer of knowledge between higher education and work, knowledgework, academic education and work, situated knowledge, academic knowledge, generic knowledge. Samtidig benyttet jeg ulike sammensetninger og variasjoner i ordene. Tilsvarende søk ble også foretatt på norsk. I tillegg til dette utførte jeg søk som rettet seg mot *humaniora, samfunnsvitenskap og arbeidsliv.*

Innledende søk på eksempelvis *transfer of knowledge between higher education and work* førte umiddelbart til spredte og til dels uoversiktlige resultater. Gjennom filtrerte søk i de ulike databasene fant jeg imidlertid færre og mer presise treff. I databasen Education Resources Information Center (ERIC) kunne jeg for eksempel legge inn filter som ”Higher Education” og ”Education Work Relationship”. I denne databasen fikk da 90 resultater på den nevnte ordsammensetningen jeg søkte på.

I søkeprosessen fant jeg innledningsvis teori og forskning som kunne tilskrives kunnskapsoverføring mellom profesjonsrettede fag og yrkesliv. Med utgangspunkt i min problemstilling valgte jeg i første omgang å ekskludere litteratur hvor denne type tema var fremtredende. Begrunnelsen for dette var at jeg i lys av masteroppgavens tematikk ikke hadde et fokus på kunnskapsoverføring i forhold til utdanninger med direkte yrkesrelaterte koblinger. Underveis i prosessen ble det imidlertid viktig for meg å ta inn igjen noe forskning fra dette feltet. Hovedårsaken til denne avgjørelsen er at mange av artiklene og studiene blant annet hadde perspektiver på pedagogiske prosesser rundt overføring av kunnskap som er relevante for masterprosjektets tematikk og fagfelt.

I prosessen med å finne fram til vesentlig informasjon har det likevel blitt foretatt avgrensninger. Forskningsartikler og litteratur som har et *forbeholdt* fokus på overføring av kunnskap fra bestemte profesjonsutdanninger til yrkesliv er ikke tatt med. Samtidig er litteratur og forskning som omhandler kunnskapsdeling mellom personer innad i samme bedrift og setting utelukket. Forskning som fokuserer på overgangen mellom utdanning og yrkesliv kort tid (seks måneder) etter fullført utdanning er heller ikke en sentral del av denne oppgavens forskningsteoretiske grunnlag og utgangspunkt. I stedet har jeg valgt å vektlegge forskningsrapportene som undersøker uteksaminerte mastergradsstudenter henholdsvis tre år (NIFU) og 2 år (Karrieresenteret) etter fullført utdanning. Rapportene er viktige fordi de også inkluderer samfunnsvitenskapelige og humanistiske mastergradsutdanninger.

Avgrensningene har vært nødvendige med tanke på tiden som har vært tilgjengelig, og for å opprettholde fokus på problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har satt opp. Jeg vil på tross av dette ikke utelukke at den ekskluderte forskningslitteraturen kan ha inneholdt verdifull informasjon som på ulikt vis kunne vært nyttig for masterprosjektets tematikk og problemstilling. På samme tid er slike hensyn forsøkt ivaretatt gjennom et utvalg av forskningsartikler, teori og rapporter som bidrar til å belyse kunnskapsoverføring på bakgrunn av læringssyn, kunnskapsformer og ikke-profesjonsrettede fagfelt tilknyttet humaniora og samfunnsvitenskapene.

2.2. Kunnskapsoverføring

Begrepet *kunnskapsoverføring* og betegnelsen *overføring av kunnskap* er en utbredt og sentral del av masterprosjektets skildringer, tematikk og problemstilling. Den undersøkte litteraturen ser ut til å vise at overføringsbegrepet bør ses i lys av at det finnes ulike teoretiske perspektiver på kunnskap og læring. Dette bidrar videre til varierte forståelser rundt hva overføring av kunnskap innebærer.

En kartlegging av relevant forskningslitteratur avdekker samtidig at kunnskapsoverføring kan være et problematisk begrep å bruke i vitenskapelige sammenhenger. Beach (2003, s. 39) peker blant annet på at en tradisjonell og metaforisk forståelse av kunnskapsoverføring innebærer at individet transporterer eller bærer med seg kunnskap fra ett område eller en aktivitet til ett annet. Denne anskuelsen vil også bli undersøkt senere gjennom individuelle og sosiale sider ved kunnskapsoverføring. Ett av problemene som forskningsartiklene registrerer ved denne forståelsen handler blant annet om at man ikke ivaretar hensynet til kontekstens betydning for kunnskapstilegnelse og kunnskapsoverføring (Beach, 2003; Tennant, 1999; Stevenson, 2002; Stevenson 2003; Eraut 2009). Gjennom sine vitenskapelige betraktninger påpeker Stevenson (2002) at kunnskap som er ervervet i en situasjon ikke nødvendigvis lar seg overføre til en annen situasjon på en direkte og uproblematisk måte. Eraut (2009) trekker blant annet frem at store differenser i kontekst, kultur og læringsformer kan bidra til å vanskeliggjøre kunnskapsoverføringen. I lys av dette fremhever den undersøkte forskningen etter alt å dømme at kunnskap ikke overføres på tvers av kontekster som følge av en enkeltstående prosedyre, men gjennom flere sammenhengende prosesser (Beach, 2003; Tennant, 1999; Stevenson, 2002; Stevenson 2003; Eraut 2009). Dette kan være prosesser bestående av både individuelle, sosiale, kulturelle og personlige aspekter (Eraut, 2009). De

nevnte perspektivene danner et viktig utgangspunkt for forståelsen som ligger til grunn for denne mastergradsavhandlingen.⁶

Betegnelsen *overføring* (transfer) ser ofte ut til å kunne forbindes med kognitive lærings syn som i en forenklet beskrivelse hevder at kunnskap kan *tilføres* nye kontekster og situasjoner (Säljö, 2003, s. 312 og Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003, s. 22-25). På bakgrunn av dette ser noen av de vitenskapelige artiklene ut til å bruke begrepet *overføring* (transfer) med forsiktighet når det kommer til egne forskningsarbeider (Beach 2003; Gröhn, Engeström og Young, 2003; Stevenson 2002; Säljö, 2003). Begrepsmessige alternativer eller reformuleringer som `transformation` (Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003) eller `transition` (Beach, 2003; Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003) indikerer at kunnskapsoverføring snarere anses som en prosess der kunnskap ikke tilføres men *omgjøres* og *utvikles* i samspill med omgivelser, sosiale aktiviteter, personer og redskaper. Dette ser ut til å vise at kunnskapsoverføring i større grad består av dynamiske interaksjoner enn en ren transportering av kunnskap mellom settinger. Denne forståelsen beskrives på følgende måte: "All forms of transition involve the construction of knowledge and skills, understood as transformation rather than as mere application or use of something that has been acquired elsewhere" (Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003, s. 28).

I mitt masterprosjekt har jeg valgt å beholde begrepet *kunnskapsoverføring*. I lys av sitatet og skildringene ovenfor benyttes begrepet likevel innenfor rammene av at kunnskapsoverføring er en mer sammensatt og utviklende prosess enn en direkteoverføring av kunnskap mellom ulike arenaer. Eraut beskrivelser av kunnskapsoverføring kan bidra til å utdype denne forståelsen.

2.2.1 Fem trinn for kunnskapsoverføring

På bakgrunn av de foregående beskrivelsene av overføringsbegrepet kan det være nyttig å illustrere et forskningsmessig perspektiv som anser kunnskapsoverføring for å være en *læreprosess*. I artikkelen *Transfer of knowledge between education and workplace settings* (2009) fremhever Eraut at det ser ut til å være fem interrelaterede komponenter som bidrar i prosessen med å overføre kunnskap mellom kontekster:

⁶ Avsnittet er moderert men ble opprinnelig skrevet som en del av prosjektskissen i PED314 våren 2014.

- Det første trinnet handler om å trekke ut relevant kunnskap fra den konteksten eller de kontekstene der kunnskapen ble tilegnet og tidligere benyttet.
- Videre må man forstå den nye situasjonen.
- Deretter må man gjenkjenne hvilke kunnskaper og ferdigheter som er relevante for den nye situasjonen.
- Man må så omgjøre eller bearbeide disse kunnskapene og ferdighetene til å passe den nye situasjonen og konteksten.
- Man må i tillegg integrere dem med andre kunnskaper og ferdigheter for å kunne tenke, handle og kommunisere tilfredsstillende i den nye situasjonen (Eraut, 2009, s. 76-77).

I denne prosessen vil ulike variabler kunne bidra til å påvirke kunnskapsoverføringen. Blant annet vil likheter mellom tidligere og ny situasjon være avgjørende for i hvor stor grad kunnskap lar seg overføre fra en kontekst til en annen. Store differenser mellom kontekster kan dermed virke negativt inn på kunnskapsoverføringen. En annen faktor som spiller inn handler om hvor mye tid og fokus som er viet kunnskapsoverføring mellom kontekster. Siden Eraut anser kunnskapsoverføring som en læringsprosess, ser det også ut til å være av vesentlig betydning at denne læringen gis oppmerksomhet og blir tilrettelagt for (Eraut, 2009, s. 76-77).

2.3 De individuelle og sosiale sidene ved kunnskapsoverføring

De foregående beskrivelsene har vist at det kan være utfordrende å gi en klar definisjon eller en entydig beskrivelse av hva kunnskapsoverføring er. Kartlegging av litteratur og forskning gir et overordnet inntrykk av at kunnskapsoverføring kan forstås eller tolkes med bakgrunn i ulike epistemologiske diskurser tilknyttet kunnskap og læring. Forskningen på feltet ser i grove trekk ut til å fremheve at det har vært vanlig å foreta en differensiering mellom teorier som grunnleggende sett anser kunnskapstilegnelse og kunnskapsoverføring for å være tilknyttet indre eller ytre prosesser - individuelle og sosiale strukturer (Dysthe, 2001, s.10).

Ifølge Sfard (1998, s. 5) vil vår forståelse av kunnskapskonstruksjon og kunnskapsoverføring være farget av to grunnleggende metaforer. Gjennom *tilegnelsesmetaforen* er kunnskap noe som den enkelte mottar og bevarer. Sfard benytter følgende fremstilling for å skildre hvordan denne metaforen bidrar til fargelegger vår forståelse av læringsprosesser og kunnskapsutvikling: "...makes us think about the human mind as a container to be filled with

certain materials and about the learner as becoming an owner of these materials.” (Sfard, 1998, s. 5). Denne beskrivelsen ser ut til vise en oppfatning av at kunnskap er noe som individet er i besittelse av. Dette indikerer også at tilegnet kunnskap følger individet fra en situasjon eller kontekst til en annen. Den tilegnede kunnskapen er dermed klargjort for å tilføres nye situasjoner. Samtidig kan den tilsynelatende overføres mellom ulike kontekster, og deles med andre (Sfard, 1998, s. 5-6).

Der tilegnelsesmetaforen setter individet i fokus, vil *deltagermetaforen* på sin side rette seg mot at kunnskapsutvikling skjer i lys av at den lærende innvirker som en del av et fellesskap. På bakgrunn av dette vektlegges de utviklingsmessige båndene mellom individet og praksisfellesskapet: ”Just as organs combine to form a living body, so do learners contribute to the existence and functioning of a community of practitioners” (Sfard, 1998, s. 6). Denne beskrivelsen hentyder at fokuset på de indre og individuelle sidene ved kunnskap og kunnskapsoverføring tilsidesettes til fordel for en tilnærming som i større grad knytter individet og kunnskapsoverføring sammen med fellesskapet og de sosiale aspektene.

Selv om tilegnelsesmetaforen beskrives som en vanlig forståelse også i dag, har den likevel vært særlig fremtredende i forhenværende lærings- og kunnskapssyn (Sfard, 1998, s. 5). Illeris påpeker (2012, s. 36) blant annet at tidligere læringsteorier ofte har hatt en primær orientering mot individuelle sider ved kunnskapsutvikling, der læring ofte har blitt satt i en ensrettet forbindelse med indre psykologiske prosesser.

Andre perspektiver vektlegger derimot å undersøke kunnskapskonstruksjoner i lys av sosiale og kulturelle rammer (Dysthe, 2001). Ifølge sosiokulturelle oppfatninger vil konstruksjon av mening og kunnskap ta utgangspunkt i en dialogisk interaksjon mellom den lærende og omverdenen. Den dialogiske forståelsen av kunnskapskonstruksjon har blant annet sitt utspring hos Bahktin, som hevdet at det isolerte individet aldri alene kan skape meningsfulle ytringer (Wertsch, 1991, s. 70, Dysthe, 2001, s. 43). Et sosiokulturelt perspektiv inngår derfor i en konstruktivistisk forståelse av læring (Dysthe, 2001, s. 42). Samtidig distribueres kunnskapen på tvers av praksisfellesskap, og støttes opp av ulike former for praktiske og psykologiske artefakter som på forskjellige måter formidler læring og kunnskap (Dysthe, 2001, s. 46-47 og Wertsch, 1991, s. 28). De nevnte perspektivene kan blant annet beskrives som en kontrast til kognitive læringssyn, som betrakter kunnskapstilegnelse som en mer indre og uavhengig prosess i forhold til omgivelsene (Wertsch, 1991, s. 8).

Med bakgrunn i de foregående beskrivelsene ser det ut til å finnes likhetstrekk mellom tilegnelsesmetaforen og individorienterte syn på kunnskapsoverføring. Deltagelsesmetaforen ser på sin side ut til å kunne ha likheter med sosiale tilnærminger og sosiokulturelle læringsteorier. Sfard (1998, s. 7) ser imidlertid ut til å fraråde mot å benytte metaforene til å trekke bastante skillelinjer mellom individuelle og sosiale læringsyn (Sfard, 1998, s. 7). De ulike metaforene bidrar på hver sin måte til vesensforskjellige forklaringer for hvordan læring og kunnskapsoverføring foregår. Metaforene vi bruker vil på den måten bidra til ulike erkjennelser for hvordan kunnskap konstrueres og overføres. Dette betyr likevel ikke at sosiale og individorienterte perspektiver på læringsprosesser, kunnskapsutvikling og kunnskapsoverføring aldri berører hverandre (Sfard, 1998, s. 7).

Mye av forskningen som er undersøkt ser ut til å fjerne seg fra et distinkt skille mellom de individuelle og sosiale sidene ved kunnskapstilegnelse og kunnskapsoverføring (Illeris 2012; Sfard 1998; Eraut 2009). I lys av dette vektlegges tilsynelatende en mer komplementær og holistisk forståelse av kunnskap- og læringsprosesser, der både sosiale og individuelle aspekter inngår (Illeris 2012; Sfard 1998; Eraut 2009). I tråd med dette peker Sfard (1998) på at vi behøver både tilegnelses- og deltagelsesmetaforen i våre undersøkelser og forståelser av kunnskapsoverføring og læring. Metaforene er ikke nødvendigvis uforenelige, men bidrar samlet sett til en utfyllende tilnærming. Dette vil innebære muligheter for å undersøke kunnskapsoverføring fra ulike hold, og samtidig kunne finne viktige kjernepunkter i begge perspektivene. Gjennom dette oppstår også muligheten for kritiske refleksjoner rundt teorier som knytter seg til kunnskapsoverføring og læring (Sfard, 1998, s. 11).

De nevnte beskrivelsene understreker at både individuelle og sosiale sider ved kunnskapsoverføring kan være vesentlige. Erauts skildringer av personlig og kulturell kunnskap kan bidra til å belyse dette nærmere.

2.4 De personlige og kulturelle sidene ved kunnskapsoverføring

Eraut (2009, s. 65) fremhever at kunnskapsoverføring kan undersøkes i lys av både et individuelt og sosialt perspektiv. Samtidig ser han ut til å avvise forståelser eller teorier som *ensidig* anerkjenner kunnskap- og læringsprosesser på bakgrunn av individuelle eller sosiale orienteringer (Eraut, 2009, s. 66-67). Denne forståelsen ser også ut til å finnes hos Illeris

(2012, s. 36) som poengterer at all læring både har en individuell og sosial side ved seg. Gjennom sine beskrivelser påpeker Eraut etter alt å dømme nødvendigheten av å fokusere på individuelle og personlige trekk, så vel som sosiale og kulturelle aspekter ved kunnskapskonstruksjon og læring. Den individuelle orienteringen ser blant annet ut til å innebære et hensyn til variasjoner for hvordan ulike mennesker fortolker og bruker tilegnet kunnskap (Eraut, 2009, s. 65-67). Samtidig forsøker han tilsynelatende å vise at sosiale og individuelle aspekter ved kunnskap og læring kan inngå i en holistisk sammenheng. Kunnskap er både sosialt og individuelt situert (Eraut, 2009, s. 67). Dette er fordi moderne individer tilhører ulike sosiale grupper hvor de både tilegner seg og bidrar med kunnskap. Men kunnskapen som tilegnes innenfor hver gruppe tolkes videre i lys av en personlig kontekst og historie som har formet den enkeltes erfaringer (Eraut, 2009, s. 66-67).

Med utgangspunkt i individuelle og sosiale prosesser ved kunnskapstilegnelse og kunnskapsoverføring, trekker Eraut et skille mellom *kulturell* og *personlig* kunnskap (Eraut, 2009, s. 66). Den kulturelle innvirkningen på læringen og kunnskapstilegnelse kommer av at kontekster og settinger er sosialt konstruerte (Eraut, 2009, s. 65). I en utdanningskontekst vil de kulturelle praksisene og redskapene utgjøre ressursene for læringen. Som et eksempel kan den akademiske kunnskapen som finnes gjennom fagartikler eller lærebøker være en del av utdanningens kulturelle forankring. Samtidig kan kulturelle praksiser blant annet tilknyttes undervisningen og forskningen som foregår på utdanningsstedet. På bakgrunn av de nevnte beskrivelsene, kan kunnskapen betegnes som å være kulturelt kodifisert (Eraut, 2009, s. 66). I begge sammenhengene formidles kunnskapsinnhold som ofte kan beskrives som avkodet og tilgjengeliggjort i lys av den kulturelle konteksten man befinner seg innenfor. Med bakgrunn i dette, kan ulike settinger også innebære ulike måter å beskrive, forstå og verdsette kunnskap på (Eraut, 2009, s. 65-67).

Personlig kunnskap er en del av en individuell orientering mot kunnskapsutvikling og overføring, og ser ut til å dekke et vidt spekter av blant annet holdninger, verdier, erfaringer og egenskaper som den enkelte tar med seg fra en kontekst til en annen (Eraut, 2009, s. 66). Samtidig vises det til at personlig kunnskap handler om de aspektene eller ressursene som individet selv bringer med til kontekster og situasjonen, og som gjør den enkelte i stand til å tenke, samhandle og utføre (Eraut, 2009, s. 66). Noen aspekter av personlig kunnskap er for eksempel konstruert gjennom livslang læring og har på bakgrunn av dette blitt unik for den enkelte. Som et annet eksempel kan kulturell kodifisert kunnskap omgjøres til personlig

kunnskap. Dette vil videre innebære at den enkelte er i stand til å bruke den kodifiserte kunnskapen innenfor nye områder der den oppleves som relevant og nyttig (Eraut, 2009, s. 66-67).

Denne oppgaven har som formål å undersøke hvordan former for kunnskap overføres og benyttes fra en utdanningskontekst til en yrkeslivskontekst. Med utgangspunkt i dette blir Erauts beskrivelser av læringens og kunnskapsoverføringens kulturelle og personlige sider aktuelle. I denne mastergradsoppgaven tar jeg utgangspunkt i et konstruktivistisk syn på kunnskap. Derfor vektlegger jeg også at sosiale og kulturelle kontekster har en vesentlig betydning for kunnskapsoverføring (Dysthe, 2001, s. 42). Samtidig bidrar Erauts perspektiver til å kaste ytterligere lys over at kunnskapsoverføring også innehar individuelle og personlige sider. Derfor blir hans vitenskapelige bidrag viktig.

I den neste delen av dette kapittelet vil jeg se nærmere på forskning som kan belyse kunnskapsoverføring mellom ikke-profesjonsrettede mastergradsutdanninger og arbeidsliv. Jeg vil først presentere norske forskningsrapporter som blant annet tar for seg samfunnsvitenskapelige og humanistiske utdanninger. Deretter belyser jeg noen vitenskapelige perspektiver som knytter seg til overføring av generisk og teoretisk kunnskap.

2.5 Kunnskapsoverføring mellom høyere utdanning og arbeidsliv

Det meste av litteraturen og forskningen som er funnet på kunnskapsoverføring mellom høyere utdanning og yrkesliv knytter seg mot profesjons- og yrkesrettede utdanninger (Guile og Young, 2003; Lambert 2003; Tuomi-Gröhn 2003; Young 2004). Forskning på fagfelt som ikke er koblet mot bestemte yrker kan synes å være noe begrenset. Det ser likevel ut til å kunne finnes en økende orientering mot overføring av kunnskap fra ikke-profesjonsrettet høyere utdanning. Dette viser seg i norske rapporter fra NIFU (Arnesen et al., 2013) og Karrieresenteret i Bergen (Høgestøl, Dahle og Vaage, 2014). Rapportene kartlegger blant annet humanistiske og samfunnsvitenskapelige utdanninger i tilknytning til arbeidsliv.

2.5.1 Humanistiske og samfunnsvitenskapelige utdanninger

Noen ikke-profesjonsrettede fagområder kan inneha profesjonslignende trekk, og Asdal et al. (2014, s. 105) trekker blant annet frem arkeologistudiet som et eksempel på dette. De

fleste humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagområder kan imidlertid beskrives som teoretiske utdanninger som ikke er direkte koblet mot eller fører til et bestemt yrke (Arnesen et al., 2013, s. 20). I *NIFUs nasjonale kandidatundersøkelse* påpekes det at i motsetning til profesjonsutdannede, vil personer med generalistpregede utdanninger (som humanister og samfunnsvitere) fordele seg på mange ulike næringsgrupper i yrkeslivet (Arnesen et al., 2013, s. 51). Til forskjell fra profesjonsutdanninger befinner arbeidstakere fra humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagområder seg dermed innenfor ulike bransjer og posisjoner (Ryssevik, Dahle, Holthe og Høgestøl, 2011, s. 77).

NIFUS rapport (2013) sentrerer seg rundt hvorvidt uteksaminerte masterstudenter ved universiteter i Norge opplever å få anvendt utdanningsbasert kunnskap, kompetanse og ferdigheter i yrket. Samtidig undersøker rapporten i hvor stor grad kandidatene opplever relevante sammenhenger mellom utdanningen og yrket de befinner seg i. Sammenlignet med andre mastergradsutdanninger skiller humanister og samfunnsvitere seg ut ved å være de som i minst grad hevder å få utnyttet sin kompetanse i yrkeslivskontekster. Rapporten peker blant annet på at rundt halvparten av de undersøkte humanistene og samfunnsviterne får utnyttet utdanningsrelatert kunnskap og ferdigheter i yrkeslivet (Arnesen et al., 2013, s. 55). I den forbindelse fremheves følgende synspunkt: “..det framstår å være et stort potensial for bedre utnyttelse av deres kunnskaper og ferdigheter i arbeidslivet” (Arnesen et al., 2013, s. 56). Samtidig viser funnene i den samme undersøkelsen at samfunnsvitere og humanister også er de som er minst tilfreds med studiets arbeidsrelevante sider (Arnesen et al., 2013, s. 68) samt studiets grunnlag for videre læring i jobben (Arnesen et al., 2013, s. 70).

Lignende faktorer som de nevnt ovenfor trekkes også frem i *Tilstandsrapporten 2014* (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 22-23 og s.162). Her påpekes at personer med profesjonsrettede utdanninger i større grad befinner seg i relevant jobb enn humanister og samfunnsvitere, og i større utstrekning får brukt kompetansen fra utdanningen. Tilsvarende funn er også publisert i rapporten ”*Kompetanse 2020: Universitetsutdanningenes synlighet og relevans og samfunnets behov*” (Ryssevik, Dahle, Holthe og Høgestøl, 2011). Blant annet peker rapporten på at det er en relativt lav andel samfunnsvitere og humanister som får utnyttet faglig spisskompetanse i arbeidslivet, sammenlignet med andre utdanninger (Ryssevik et al., 2011, s. 64). Siden kandidater fra samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag går inn i ulike bransjer og yrker kan dette

også innebære at ikke alle yrker har klare sammenhenger mellom kunnskapen og ferdighetene fra utdanningen, og de kompetansekravene som finnes i yrkeslivet (Ryssevik et al., 2011, s. 77).

Samtidig som noen forskningsrapporter betegner humanistiske og samfunnsvitenskapelige utdanninger som generalistpregede (Arnesen et al., 2013 og Asdal et al., 2014) uttrykkes tilsynelatende en viss forundring over at den generelle kompetansen fra utdanningen ikke utnyttes i større grad (Arnesen et al., 2013).

2.6 Overføring av generisk kunnskap

Når det gjelder anvendelighet og bruk av kunnskap fra høyere utdanning til yrkessettinger viser mye forskningslitteratur at *generisk* kunnskap ofte blir ansett som en av de viktigste kunnskapsformene innenfor både høyere utdanning og arbeidsliv. Hager og Holland (2006) og Stevenson (2003) viser til at generisk kunnskap kan dekke et vidt spekter av ulike egenskaper og kvaliteter. Generisk kunnskap kan innbefatte evnen til å lære, yte, resonnerer, analysere, tenke kreativt, samarbeide og løse problemstillinger (Stevenson, 2002, s. 3). Samtidig skildrer Hager og Holland (2006) sin oppfatning av generisk kunnskap på følgende måte:

The term 'generic skills' and its cognates are widely used to refer to a range of qualities and capacities that are increasingly viewed as important in all walks of life, though the main focus is usually on their role in work and in education viewed as a preparation for work. Typical 'generic skills' cluster around key human activities such as communication, working with others, gathering and ordering information, and problem solving (Hager & Holland, 2006, s. 2).

Sitatet ovenfor ser blant annet ut til å vise at generisk kunnskap er en viktig kunnskapsform i utdanningskontekster fordi den anses som forberedende til et fremtidig yrkesliv. Stevenson peker på at generisk kunnskap ofte regnes for å innbefatte mange former for grunnleggende ferdigheter som kan tilføres nye situasjoner og kontekster. Det er også slike antagelser som gjør at denne kunnskapsformen i stor grad inkorporeres i utdanningssystemet (Stevenson, 2003, s. 243). Generisk kunnskap refereres ofte til som 'nøkkelkompetanse' eller 'kjerneferdigheter, og Stevenson peker på at et felles kjennetegn ved slike kompetanser er at

de er *dekontekstualisert*. Dette betyr at kunnskapen er tatt ut av de spesifikke, konkrete og kontekstualiserte rammene og situasjonene den opprinnelig ble tilegnet under (2003, s. 242).⁷ I tråd med at nyere forskning plasserer kunnskapstilegnelse og kunnskapsoverføring innenfor rammene av kontekster og situasjoner, problematiseres også denne type forståelser (Eraut, 2009; Stevenson 2002; Stevenson 2003; Hager & Holland 2006).

2.7 Overføring av teoretisk kunnskap

Med tanke på overføring av teoretisk fagkunnskap til yrkesliv er Karrieresenterets kandidatundersøkelse ”*Fra studier til jobb i Bergensregionen - tidsserierapport 2003 - 2011*” (2014) relevant. Rapporten er vesentlig fordi den peker på at Universitetet i Bergen tilbyr mange utdannelser som i liten grad fører direkte til et bestemt yrke (Høgestøl, Dahle & Vaage, 2014, s. 9) Samtidig er dette en av utdanningsinstitusjonene der kandidatene vurderer den tilegnede praktiske fagkunnskapen som lavest. Teoretisk fagkunnskap vurderes på sin side som høy. Dette gjelder uavhengig av grad. Siden undersøkelsen er foretatt i etterkant av en avsluttet utdanning tolker rapporten funnene i retning av at tidligere studenter opplever å ha nødvendig og teoretisk kompetanse for jobbmarkedet ved uteksaminasjon, men at de møter utfordringer ved overføring av kunnskapen til praksis i arbeidslivet (Høgestøl et al., 2014, s. 6, 26).

Samtidig viser ”*Kompetanse 2020: Universitetsutdanningenes synlighet og relevans og samfunnets behov*” at både samfunnsvitere og humanister som er uteksaminert fra Universitetet i Bergen rangerer den praktiske fagkunnskapen som er tilegnet fra studiet som lav (Ryssevik, Dahle, Holthe og Høgestøl, 2011, s. 82-83). Rapporten konkluderer med at dette uttrykker at mange av kandidatene har yrker og arbeidsoppgaver uten direkte samsvar med kunnskapen eller ferdighetene som er tilegnet fra utdannelsen. Samtidig gir kandidatene uttrykk for at utdanningen har hatt for lite fokus på å være forberedende til arbeidsliv (Ryssevik et al., 2011, s. 83).

I lys av dette hevder Eraut at akademiske utdanninger ofte innehar en alminnelig oppfatning av at eksplisitt og kodifisert kunnskap er generaliserbar og overførbar. Med bakgrunn i dette kan teoretisk kunnskap omgjøres til personlig kunnskap som videre er anvendelig i nye situasjoner og kontekster. Dette impliserer en forståelse av at teoretisk kunnskap som er

⁷ Avsnittet er moderert men ble opprinnelig skrevet som en del av eksamen i PED314 vår 2014.

tilegnet i utdanningskontekster kan genereres eller overføres til arbeidslivet (Eraut, 2009, s.77). Ifølge Stevenson (2003, s. 246) er teoretisk kunnskap utviklet innenfor de enkelte fagdisiplinene over tid. Samtidig er kunnskapen testet ved hjelp av de metodene og prinsippene som er tilknyttet fagfeltet. Når det gjelder overføring av teoretisk fagkunnskap til arbeidsliv vil graden av vellykkethet avhenge av hvilke forbindelser individet knytter mellom de teoretiske ideene og direkte praksiserfaringer. En svak forbindelse gjør at tilegnet teori eller fagkunnskap bare blir forstått i seg selv, og uten sammenheng med situasjoner i yrkeslivsettinger (Stevenson, 2003, s. 245-246).⁸

2.8 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for litteratur og forskning som ligger til grunn for mitt masterprosjekt. Med dette som utgangspunkt har jeg forsøkt å belyse perspektiver på kunnskapsoverføring slik det presenteres gjennom vitenskapelige artikler og litteratur på feltet. Forskningskartleggingen viser at kunnskapsoverføring kan studeres og tolkes gjennom ulike ontologiske og epistemologiske innfallsvinkler. Et tradisjonelt hovedskille ser ut til å kunne trekkes mellom teorier som fokuserer på indre eller ytre aspekter og individuelle eller sosiale sider ved kunnskapsoverføring. Forhenværende teorier der individet uproblematisk frakter med seg kunnskap fra en setting til en annen ser ut til å bli avvist av forskningen som er undersøkt. Gjennomgangen av forskningslitteraturen avdekker samtidig at det rettes kritiske spørsmål til orienteringer som hevder at læring og kunnskapsoverføring kun er av individuell eller sosial karakter. Forskningsrapporter som tar for seg humanistiske og samfunnsvitenskapelige utdanninger i tilknytning til arbeidsliv er også undersøkt. Her opplyses det blant annet at masterstudenter fra humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagområder befinner seg innenfor ulike bransjer og posisjoner. Dette kan innebære at ikke alle yrker har klare sammenhenger mellom kunnskapen og ferdighetene fra utdanningen og de kompetansekravene som finnes i yrkeslivet (Rysevik, Dahle, Holthe og Høgestøl, 2011, s. 77).

⁸ Avsnittet er moderert men ble opprinnelig skrevet som en del av eksamen i PED314 vår 2014.

3. Metode – Forankring og design

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodologiske beslutninger og refleksjoner som ligger til grunn for besvarelsen av masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette gjøres først gjennom en begrunnelse for hvorfor et kvalitativt design er valgt som overordnet rammeverk for prosjektet. Deretter følger en beskrivelse av det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for avhandlingen. Dette innebærer en mindre avklaring rundt ontologiske, epistemologiske og metodologiske tilnærminger. Videre belyses valget av kvalitativt forskningsintervju som metode. Kapitlet retter også søkelyset mot ulike aspekter tilknyttet datainnsamling, hvor blant annet bearbeiding og analyse av det innsamlede materialet står i fokus. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for forskningsetiske vurderinger og forskerens rolle. Underveis i kapitlet vil jeg også komme inn på noen styrker og begrensninger tilknyttet prosjektet metodiske tilnærming.

3.1 Forskningsdesign – begrunnelser og valg

En nærmere forståelse av hvordan den enkelte arbeidstaker opplever å overføre kunnskap fra utdanning i arbeidslivet kan beskrives som et sentralt element både for prosjektets problemstilling og de øvrige forskningsspørsmålene som er satt opp. I lys av problemstillingen finnes det derfor en grunnleggende intensjon om å undersøke og fortolke subjektive beskrivelser, perspektiver og nyanser slik jeg oppfatter at det fremkommer gjennom informantenes egne virkelighetsforståelser. Dette er formål som kan sies å være forenlig med kvalitative forskningsfelt. Kvalitative fremgangsmåter velges ofte med hensikt i å kunne bidra med en dyp og rikholdig innsikt rundt temaet som utforskes (Silverman, 2006, s. 22).

Både kvantitative og kvalitative forskningsdesign kan i utgangspunktet benyttes for å besvare den oppsatte problemstillingen. Kvantitative forskningsdesign vektlegger ofte målbarhet og bredde når ny kunnskap skapes (Befring, 2007, s. 29). Slike metoder kan derfor være gunstige dersom en eksempelvis har fokus på å systematisk generere tallfestet informasjon (Repstad, 2007, s. 16). Mitt fokus handlet imidlertid om å skape dybdeinformasjon og kunnskap basert på menneskelige erfaringer og hverdagsopplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73). Med de nevnte hensiktene til grunn var det derfor et naturlig valg å plassere prosjektet innenfor en kvalitativ forskningstradisjon etter at tema, problemstilling og formål var utarbeidet.

Forskningsdesignet kan beskrives for å være induktivt og utforskende. Masterprosjektets eksplorerende trekk sentrerer seg rundt prosjektets fokus på å utforske informantenes erfaringer av hvordan kunnskap fra ikke-profesjonsrettede mastergradsutdanninger eventuelt overføres til arbeidslivet. Jeg har til nå ikke funnet forskning som har et helhetlig fokus på dette, og ønsket derfor å undersøke saksområdet nærmere. Dette ser ut til å være i tråd med eksplorerende forskning, slik det beskrives av Befring (2007, s. 32). En induktiv tilnærming bunner i at undersøkelsen ikke har tatt utgangspunkt i allerede eksisterende og konkretiserte teorier om tema som kan knyttes direkte til problemstillingen. Dette innebærer blant annet at jeg ikke hadde klare forhåndseksisterende rammer for hvilke mønster, tema eller kategorier jeg skulle se etter eller finne (Nilssen, 2012, s.14 og Hatch, 2002, s.161). Det kan likevel være vesentlig å få frem at noen trekk av deduksjon har funnet sted. Her siktes det til den teoretiske innvirkningen som kommer fra tidligere forskning og litteratur som har blitt presentert i teorikapittelet. Dette har for eksempel vært til støtte i utarbeidelsen av intervjuguiden, og kan derfor sies å ha påvirket denne i noen grad.

Dette masterprosjektet kan sies å inneholde både styrker og begrensninger som kan tilknyttes de metodiske valgene som er tatt. I tråd med et kvalitativt forskningsperspektiv vektlegger denne oppgaven å få frem deltagerens subjektive perspektiver. Samtidig er det forsøkt å avdekke mønster og trekk som kan beskrives som felles for informantene som er intervjuet. Oppnåelsen av dybdekunnskap kan beskrives som en styrke i den kvalitative forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009; Nilssen, 2012). Funnene kan likevel ikke generaliseres og gjøres representative for alle som har tatt en mastergrad i de undersøkte fagområdene. Samtidig viser de undersøkte mastergradene kun til et lite utvalg blant mange samfunnsvitenskapelige og humanistiske fagområder. Funn rundt hvordan kunnskap overføres til arbeidslivet kan derfor ikke sies å være gjeldende for samtlige fagfelt innenfor humaniora og samfunnsvitenskap. Undersøkelsen er utført med hensikt i å få frem rike beskrivelser som gjør det mulig for leseren å ta stilling til om forskningsresultatene som fremkommer har verdi i seg selv, og kan reproduseres eller overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265).

3.2 Vitenskapsteoretisk rammeverk

Vitenskapsteoretiske paradigmer kan ifølge Hatch (2002, s. 13-15) beskrives som ulike forskningsgrener bestående av ontologiske, epistemologiske og metodologiske føringer.

I henhold til et kvalitativt forskningsdesign er det valgt å bygge dette masterprosjektet på et *konstruktivistisk* forskningsparadigme.

Fra et metodologisk perspektiv vil et konstruktivistisk forskningsparadigme vektlegge bruk av kvalitative forskningsmetoder som søker etter å forstå og belyse fenomener slik de kommer frem i sin naturlige og ukontrollerte setting (Hatch, 2002, s.15). Dette gjøres for å kunne komme tettest mulig inn på de virkelighetskonstruksjonene informantene bruker i sine hverdagslige forståelser og livsverden (Hatch, 2002, s.15). I min masteroppgave har jeg søkt etter å utlede dybdekunnskap og autentiske skildringer rundt hvordan tidligere masterstudenter eventuelt bruker fagspesifikk og generell akademisk kunnskap i arbeidslivet. For å kunne komme tett innpå informantenes erfaringer og livsverden, har jeg i tråd med et konstruktivistisk grunnsyn vektlagt bruk av metoder som kan belyse de detaljerte og nyanserte perspektivene som er nødvendig innenfor den kvalitative forskningen.

Fra et *ontologisk* ståsted vil et konstruktivistisk forskningsparadigme vektlegge at en universell eller absolutt virkelighet ikke vil være mulig å avdekke. I stedet er det de individuelle virkelighetskonstruksjonene som står i fokus. Sannhet og mening konstrueres gjennom den enkeltes erfaringer av verden og virkeligheten. Dette impliserer også at det finnes mange og ulike virkelighetsoppfatninger (Hatch, 2002, s. 13-15)

I forskningsøyemed vil den ontologiske forståelsen innebære at min erkjennelse av hvordan informantene overfører og bruker kunnskap fra utdanning til yrke ikke har blitt til ved at jeg har gått ut i forskningsfeltet og *funnet* eller *samlet inn* viten eller fakta som allerede finnes *der ute* i en objektiv og absolutt form. Det kan heller ikke forstås dithen at jeg som forsker har *kommet frem* til en absolutt sannhet, slik man gjerne søker etter innenfor positivistiske forskningstradisjoner. I mitt masterprosjekt har jeg vært ute etter å beskrive, analysere, tolke og diskutere. Men jeg har ikke hatt som mål å gi en fastsatt eller universell besvarelse for hvordan tidligere masterstudenter fra samfunnsvitenskap og humaniora overfører kunnskap til arbeidslivet. Dette er hensikter som kan sies å være i tråd med den kvalitative forskningen, som grunnleggende sett hevder at det finnes mange virkeligheter samt ulike måter å oppfatte virkelighet på (Nilssen, 2012, s. 25).

I forbindelse med en konstruktivistisk forskningsarena vil det *epistemologiske* perspektivet vektlegge de dynamiske og prosessuelle sidene ved meningsskaping. Dette innebærer at mening og kunnskap skapes gjennom en felles og gjensidig forståelse rundt hva dette skal

være (Hatch, 2002, 13-15). For min del har dette betydning at beskrivelsene og perspektivene som har kommet frem i møte med informantene representerer den enkeltes egne erfaringer og livsverden. Men samtidig har dette også omfattet deltagelse i en prosess der den nye kunnskapen konstrueres på bakgrunn av en gjensidig enighet og i samspill mellom meg og den enkelte forskningsdeltager (Hatch, 2002, 13-15).

3.2.1 Fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver

Med utgangspunkt i en konstruktivistisk forskningstradisjon og med grunnlag i beskrivelser slik de fremkommer hos Hatch (2002), Kvale & Brinkmann (2009) og Giorgi (2003), er mitt masterprosjekt inspirert av både hermeneutisk og fenomenologisk metodologi. I lys av dette vil de fenomenologiske og hermeneutiske tilnæringsmåtene som er benyttet være viktige å redegjøre for.

Det fenomenologiske prinsippet om at fenomener bør studeres uten forutinntatte antagelser veier tungt i de fleste kvalitative forskningsarbeider (Hatch, 2002, s. 29). Dette er en rettesnor som også er forsøkt ivarettatt gjennom dette masterprosjektet. I forskningssammenheng vil et fenomenologisk perspektiv handle om å sette sine egne forhåndsgitte forståelser eller antagelser til side. For å bruke et fenomenologisk begrep setter man da forforståelsen i *parentes* (Hatch, 2002, s. 30). Hensikten med dette er å generere en mest mulig fordomsfri og upåvirket skildring av forskningsdeltagernes livsverden (Hatch, 2002, s. 30). I forbindelse med mitt prosjekt har denne type tankegang gjort seg særlig aktuell under intervjusituasjonen, og i beskrivelsene av informantenes opplevelser og erfaringer.

I lys av det foregående avsnittet er det viktig å fremheve at den kvalitative forskeren aldri vil kunne innta en ren objektiv holdning til forskningsprosjektet. Det er heller ikke slik at man som forsker kan unngå å påvirke den kvalitative forskningen fullstendig. Dette har sin bakgrunn i at forskeren selv fungerer som et instrument i forskningsprosessen (Hatch, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). Med utgangspunkt i de nevnte beskrivelsene kan man si at den fenomenologiske holdningen opplevdes som en utfordrende balansegang mellom det å unngå forutinntatte holdninger og samtidig være en interagerende part i forskningssituasjonen. Til tross for dette har den fenomenologiske holdningen bidratt til en økt bevisstgjøring og klarhet rundt hvilken bagasje jeg selv tok med til forskningsfeltet. Denne fremgangsmåten har derfor bidratt til verdifullt læring i forskningsarbeidet. I mitt prosjekt er en fenomenologisk holdning forsøkt ivarettatt gjennom utforskning og nedskrivning av egen forforståelse og erfaring. Dette

vil bidra til å kaste lys over min mulige påvirkning på forskningsprosjektet (Hatch, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009, Nilssen, 2012). En skildring av min forforståelse er tidligere gitt i masteroppgavens innledende kapittel.

I henhold til et konstruktivistisk forskningsparadigme fremhever Hatch (2002, s.15) at hermeneutiske prinsipper er relevante i arbeidet med å fortolke forskningsdeltagernes livsverden, slik de presenterer den. I likhet med det konstruktivistiske paradigmet, vil man fra et hermeneutisk ståsted ikke knytte en absolutt sannhet til de fenomenene som undersøkes. Dette er fordi et fenomen kan forstås og tolkes på forskjellige måter (Nilssen, 2012, s. 72). I dette prosjektet er det benyttet hermeneutiske rettesnorer under fortolkningen. Datamaterialet er blant annet forstått og tolket gjennom en stadig dialektikk mellom helheten og delene i forskningsmaterialet. Dette ser ut til å være i tråd med den hermeneutiske sirkel, slik den presenteres gjennom Nilssen (2012, s. 73-75) samt Kvale og Brinkmann (2009, s. 216). I deres beskrivelser vil fortolkerens vekselvis bevege seg mellom delene, detaljene og helheten for å skape en sammenhengende forståelse.

3.3 Rekonstruksjon av kunnskap - det kvalitative forskningsintervju

Denne studien har hatt som overordnet målsetting å produsere kunnskap som baserer seg på de vitenskapsteoretiske pilarene som jeg tidligere har skissert. Spørsmål og refleksjoner rundt metodevalg for datainnsamling har derfor vært forankret i en slik orientering.

I tråd med prosjektets fenomenologiske trekk var fokuset på deltagerens *livsverden* et sentralt utgangspunkt for valg av metode til datainnsamling. Blant de metodiske alternativene som har vært tilgjengelige ble derfor *semistrukturerte livsverdenintervju* valgt som den prefererte fremgangsmåten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Dette er et kvalitativt forskningsintervju som både har en åpen og lukket grunnstruktur. Dette gir muligheter for intuitive og åpne skildringer, samtidig som intervjuet er rotfestet i bestemte tema og spørsmålsforslag (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Som et metoderedskap kan et kvalitativt intervju beskrives som en sentral del av en meningsskapende prosess, der forskeren gjennom bruk av ulike fremgangsmåter ønsker å frembringe intervjupersoners egne skildringer av livserfaringer og perspektiver (Aase og Fossåskaret, 2014, s. 103). Et kvalitativt forskningsintervju kan defineres som en profesjonell samtale som likevel har sitt grunnlag i en hverdagslig og naturlig samtaleform (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Samtidig er et av dets viktigste elementer at kunnskap blir til i

samspill mellom intervjuer og intervjuperson. Dette er i tråd med et konstruktivistisk paradigme fordi anvendelse av intervju kan anses som en gunstig mulighet for å konstruere kunnskap i fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22).

Valg av semistrukturert livsverdenintervju som metode er tatt på bakgrunn av en hensikt om å få frem kunnskap som baserer seg på deltagerens subjektive beskrivelser og fortolkninger. Gjennom dette rekonstrueres en felles forståelse mellom den enkelte forskningsdeltageren og jeg som forsker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22).

3.3.1 Utforming og strukturering av intervjuguiden

Intervjuguiden ble utformet i samsvar med de foregående beskrivelsene av at det skulle gjennomføres semistrukturerte livsverdenintervju. Dette innebar blant annet at jeg i utarbeidelsen av intervjuguiden måtte ta stilling til spørsmålenes hovedfunksjon. I tråd med intervjumetodens grunnleggende struktur, ønsket jeg at spørsmålene skulle ha til hensikt å fremme detaljerte og rike beskrivelser. Samtidig måtte jeg tilrettelegge for muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47 og 145). Jeg valgte derfor å formulere noen få spørsmål som hadde fokus på tema. Disse kunne jeg følge som en mal uten å miste rom for intuitive spørsmål underveis i intervjuet.⁹

Kvale og Brinkmann (2009, s. 144) påpeker samtidig at et intervju spørsmål bør planlegges med hensyn til både *tematiske* og *dynamiske* aspekter. Studiets overordnede problemstilling og forskningsspørsmål ble et naturlig utgangspunkt for å sentrere og organisere spørsmålene rundt tema. Intervjuguiden ble dermed delt inn i tre seksjoner. Hver del tilsvarte det enkelte forskningsspørsmål. I selve formuleringen av intervju spørsmålene regnet jeg det som viktig å opprettholde dynamikk i intervjusamtalene. For å fremme samspill og åpenhet i intervjusituasjonen, forsøkte jeg å formulere spørsmål som kunne være lettfattelige og uten akademisk språk (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 144-145). Jeg forsøkte også å formulere spørsmålene slik at de kunne fremme detaljerte skildringer og refleksjoner fra informantene.

3.3.2 Utvalg av informanter

I forbindelse med valg av intervjupersonene fokuserte jeg på innhente det Befring (2007, s. 96) beskriver som et *formålstjenlig* eller *pragmatisk* utvalg. Valg av informanter tar da utgangspunkt i skjønnsmessige vurderinger rundt hvilke personer som på en rimelig måte kan

⁹ Intervjuguiden finnes under vedlegg 2.

antas å være velegnede forskningsdeltagere (Befring, 2007, s. 96). Med dette som grunnlag var jeg på utkikk etter personer som på bakgrunn av egne kvalifikasjoner og erfaringer kunne belyse den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene. Utvalgskriteriene baserte seg på å finne arbeidstakere med mastergrad innenfor samfunnsfag eller humaniora. Det var også viktig at deltagerne ikke hadde hatt organisert eller veiledet praksis i arbeidslivskontekster som en integrert del av utdanningen. I tillegg til dette var det viktig at informantene ikke hadde profesjonsrettede utdanninger ved siden av som kunne være relevant eller innvirke i jobben de utførte på daglig basis.

Samtlige av informantene kan beskrives som å være relativt nyutdannede da mastergradsutdanningene ble fullført i perioden 2010-2013. Som en tilfeldighet er alle informantene kvinner. Ingen av informantene har tilleggsutdannelse som har gjort at de har fått stillingen de har i dag. Det er heller ikke tatt hensyn til om de er i vikariat eller fast stilling. Av hensyn til anonymiseringen har jeg valgt å ikke opplyse om alder på informantene.

Når det gjelder valg av *antall* deltagere til kvalitative forskningsprosjekter hevder Hatch (2002, s. 49) at det i stor grad handler om å finne en balansegang mellom tilstrekkelig bredde og dybde. I tråd med dette synspunktet peker Kvale og Brinkmann (2009, s. 129) på at et kvalitativt forskningsprosjekt ikke nødvendigvis oppnår økt vitenskapelighet i takt med et større antall informanter. Tiden som settes av og brukes til forberedelser og analyse vil derimot kunne bidra til dette. Med utgangspunkt de nevnte beskrivelsene vurderte jeg det derfor slik at få forskningsdeltagere ville være hensiktsmessig. Med utgangspunkt i prosjektskissen hadde jeg innledningsvis fastlagt at antall intervjupersoner ville være mellom 6-10 personer. Da jeg beveget meg ut i forskningsfeltet skjønnte jeg imidlertid den praktiske betydningen av den nevnte forskningslitteraturens beskrivelser. Det var tidskrevende å finne forskningsdeltagere, og jeg ønsket ikke at et stort fokus på antall intervjupersoner skulle gå på bekostning av andre faser i forskningsprosessen. Forskningsprosjektets datamateriale tar derfor utgangspunkt i intervjuer med til sammen seks informanter. Med utgangspunkt i tid og ressurser tilgjengelig ga dette meg større mulighet til å gjennomføre dypere analyser av det innsamlede datamaterialet, enn om jeg hadde valgt å inkludere flere forskningsdeltagere.

En fremstilling av forskningsdeltagerne vil bli gitt i forbindelse masteroppgavens kapittel som knytter seg til funn og fortolkning av datamaterialet. Dette tenker jeg kanskje kan bidra til å

skape en sammenhengende forbindelse mellom selve presentasjonen av informantene, og skildringene av deres erfaringer og livsverden.

3.3.3 Kontakt

Den første kontakten med informantene ble opprettet ved bruk av ulike fremgangsmåter. Etter at masterprosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), kontaktet jeg enkelte samfunnsvitenskapelige og humanistiske fakulteter med forespørsel om de kunne sette meg i forbindelse med tidligere masterstudenter. Den administrative avdelingen ved et av fakultetene hjalp meg ved å videreformidle mitt på forhånd utformede og godkjente informasjonsskriv. Gjennom denne fremgangsmåten fikk jeg noen henvendelser, og endte opp med å finne en informant til prosjektet. Noen av informantene fikk jeg også kontakt med gjennom formidling via sosiale medier. En av informantene fant jeg via Facebook, og en annen informant fant jeg via Twitter. Samtidig ble andre informanter kontaktet ved bruk av det Befring (2007, s. 97) skildrer som *kumulativt utvalg* (snøballutvalg). Denne fremgangsmåten innebærer at utvalget øker i henhold til intervjupersonenes vurderinger og forslag til relevante forskningsdeltagere.

Det som var felles i opprettelsen av kontakt med informantene var at jeg ved første henvendelse presenterte masterprosjektets formål og fremgangsmåter. I den sammenheng passet jeg blant annet på å legge frem informasjonsskrivet, samt svare på aktuelle spørsmål i forkant av hver enkelte avtale om intervju. Dette kan sies å være i tråd med grunnleggende retningslinjer for å ivareta forskningsprosjektets etiske og vitenskapelige ansvar (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3.4 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Kvale & Brinkmann (2009, s. 89) påpeker at et forskningsprosjekts formål alltid vil være et viktig utgangspunkt når det gjelder vurderingen av hvor mye informasjon som blir gitt til forskningsdeltagerne i forkant av datainnsamlingen. I forbindelse med dette prosjektet fantes det en overordnet målsetting om å gi informantene en grundig beskrivelse av hva forskningsprosjektet handlet om. Jeg anså det ikke som nødvendig å utelate spesifikke hensikter med prosjektet, og vurderte det heller slik at grundig og nøyaktig informasjon om forskningsdesign og formål kunne avverge muligheten for at forskningsdeltagere følte seg villedet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89). Dette forsøkte jeg derfor å ta hensyn til i

utførelsen av informasjonsskrivet. I utførelsen av samtykkeerklæringen var det viktig å fremheve forskningsdeltagerens rett til å trekke seg fra studiet til enhver tid.¹⁰

3.3.5 Intervju – gjennomføring og erfaringer

Før intervjustart sørget jeg for å utlevere informasjonsskrivet på nytt. Intervjuet begynte først etter at skrivet om informert samtykke var godkjent og signert. Samtidig passet jeg på å svare på aktuelle spørsmål i forkant av intervjuet.

Under intervjuforløpet benyttet jeg diktafon. Det å bruke diktafon var i seg selv en god erfaring da jeg i stor grad fikk anledning til å være nærværende i intervjusituasjonen. Jeg kunne da følge intervjupersonenes skildringer samt stille oppfølgingsspørsmål på en oppmerksom måte. Dette ga også rom for å registrere umiddelbare inntrykk som dukket opp underveis. Gjennom dette fikk jeg kanskje en større tilgang til den enkeltes livsverden enn det jeg kanskje ville fått dersom jeg kun skulle ha benyttet notater i intervjusituasjonen. Til å begynne med var jeg litt bekymret for at bruken av diktafon kunne virke forstyrrende for forskningsdeltagerne. Mitt inntrykk var likevel at lydopptakeren fort ble glemt. Samtidig opplevde jeg heller ikke at noen uttrykte engstelse for dette.

Ifølge Hatch (2002) vil man gjennom et konstruktivistisk paradigme blant annet vektlegge at forskningsintervjuer finner sted innenfor en naturlig kontekst. Dette prinsippet ble forsøkt ivaretatt ved å foreta intervjuene på steder som jeg antok kunne føles naturlige for den enkelte forskningsdeltager. Mange av deltagerne ønsket å gjennomføre intervjuene hjemme hos seg selv eller på arbeidsplassen. Noen av deltagerne ble også intervjuet ved min utdanningsinstitusjon. Det første intervjuet jeg gjennomførte var det korteste. Dette intervjuet varte i 20.17 minutter. Det siste intervjuet varte i 55.52 minutter. Dette var også det lengste intervjuet. Intervjuenes varighet var i gjennomsnitt 42 minutter.

I henhold til Kvale og Brinkmann (2009, s. 99) sine beskrivelser vil kvaliteten på datamaterialet fra et intervju blant annet være avhengig av forskerens dyktighet som intervjuer. I henhold til dette masterprosjektet kan læringskurven beskrives som å være bratt. Intervjuene opplevdes som en positiv erfaring. Jeg lærte mye om forskningsdeltagernes livsverden, og om mine egne ferdigheter som forsker og intervjuer. Kunnskap om tema hjalp meg underveis, men i startfasen var det blant annet utfordrende å stille gode

¹⁰ Informasjonsskriv og samtykkeerklæring finnes under vedlegg 1.

oppfølgingsspørsmål. Likevel opplevde jeg å se stadig nye muligheter for forbedringer etter hvert intervju. Transkriberingsarbeidet var også nyttig i denne læringsprosessen.

3.3.6 Transkribering

I en intervjusamtale vil det være mange former for kommunikasjon og opplevelser som ikke lar seg feste direkte på lydbånd. Non-verbale uttrykksmåter som kroppsspråk i form av ansiktsuttrykk og gester kan være eksempler på dette (Hatch, 2002, s. 113 og 116). Andre elementer, som hendelser og inntrykk i intervjukonteksten, lar seg heller ikke fiksere på denne måten. I tillegg til dette, vil omgjøringen av intervju fra muntlig til skriftlig form innebærer en *abstraksjon* der mange aspekter fra den opprinnelige samtalen kan sies å gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Kommunikasjon og informasjon som foregår via stemmeleie, tonefall eller pauser vil blant annet være vanskelige å få ned i skriftlig format. Med de nevnte beskrivelsene som utgangspunkt vil det å transkribere et forskningsintervju dermed innebære ulike vurderinger og hensyn.

Transkriberingen inngår som en del av analysearbeidet. Som et første hensyn valgte jeg derfor å transkribere intervjuene selv. Med henblikk på transkribering og analyse valgte jeg også å notere opplevelser og inntrykk underveis, og i etterkant av intervjuene. På den måten forsøkte jeg å hindre at viktig informasjon gikk tapt. Det å notere egne inntrykk bidro til å skape en ramme for transkriberingsarbeidet, slik et jeg hele tiden kunne ta vurderinger vedrørende hvilke detaljer som kunne være viktige å ha med. Jeg valgte å ha transkriberingene detaljerte, og tok med alt som ble sagt. Med dette som utgangspunkt valgte også jeg å ha med latter, pauser og lignende. En av informantene ga uttrykk for et ønske om at lyder som eksempelvis "eh" og "øh" ble utelatt i eventuelle sitater og fremstillinger. Jeg tenker at en grunn til dette kan komme av at dette er lyder som kan virke noe forstyrrende eller fordummende i en skriftlig fremstilling. Jeg valgte av den grunn å utelukke denne type detaljer fra alle transkriberingene.

I likhet med pensumbøkene beskrivelser, opplevdes transkriberingen som et langtekkelig arbeid. Likevel var det lærerikt, og bidro til at jeg fikk et første inntrykk av datamaterialet. Transkriberingsarbeidet ble foretatt i etterkant av hvert intervju. På denne måten oppstod det en læringsprosess der jeg fikk mulighet til å evaluere egne intervjuferdigheter og skape rom for forbedringer. Da transkriberingen var fullført hadde jeg til sammen 163 sider med transkriberte intervju med halvannen linjeavstand (for plass til å notere i den videre analysen).

3.4 Rammeverk for analysestrategi

I kvantitative og kvalitative forskningsarbeider kan man skille mellom induktive og deduktive tilnæringsmåter (Hatch, 2002; Befring, 2007; Nilssen 2012). En induktiv analyse vil innebære å undersøke datamaterialet med hensikt i å finne mønster, tema og kategorier uten bruk av allerede eksisterende rammeverk for hva en skal se etter (Nilssen, 2012, s. 14). Deduktive dataanalyser vil på sin side fokusere på å undersøke og organisere materialet etter forhåndsbestemte og teoribaserte mønster og tema (Befring, 2007, s. 32-33). Det er tidligere vist til at masterprosjektets forskningsdesign har induktive disposisjoner. Dette gjorde seg særlig gjeldende i analyseprosessen. Fokuset var da rettet mot å utforske datamaterialet og finne tema eller mønster som ikke var forhåndsgitte. Dette innebar at jeg i analyseprosessens startfase ikke hadde en klar erkjennelse av hva jeg skulle finne eller se etter.

Ifølge Hatch (2002, s. 148) foregår dataanalyse i kvalitative forskningsarbeider som en systematisk søken etter mening. Dette har grobunn i en generell antagelse om at det finnes betydningsfull informasjon i det innsamlede materialet som kan utledes og kommuniseres. Fokus på mening i tilknytning til dette masterprosjektet og intervjuanalysen innebar at jeg var ute etter å beskrive og fortolke meningsinnholdet i tekstene som utgjorde datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208 og 212-214).

En kvalitativ dataanalyse baserer seg på at forskeren systematisk stiller spørsmål til datamaterialet (Hatch, 2002; Kvale & Brinkmann; Nilssen 2012). Dette er vesentlig for å kunne oppdage mønster og sammenhenger. Samtidig er det viktig for å kunne identifisere temaer samt utvikle teorier. Hva man betegner som de rette eller passende spørsmålene vil videre henge sammen med forskningsprosjektets formål og vitenskapsteoretiske fundament (Hatch, 2002, s. 148). Dette indikerer blant annet at forskningsparadigmenes grunnleggende føringer også er vesentlige for valg av analysestrategi og den videre analyseprosessen.

I dette forskningsprosjektet vil de transkriberte intervjuene utgjøre selve datamaterialet. Samtidig vil feltnotatene være et viktig element. Analysemetode og fortolkningsverktøy er inspirert av strategier beskrevet av Kvale og Brinkmann (2009), Giorgi (2003) og Nilssen (2012). Disse metodene, og hvordan de er utført i praksis, vil nå bli gjennomgått. Analysen ikke er basert på en fullstendige fremgangsmåte av den fenomenologiske metoden som er skissert av Giorgi (2003). Av den grunn vil det forekomme noen differenser i forhold til denne.

3.5 Dataanalysens fremgangsmåter

Dataanalysen har bestått av fire hovedtrinn:

- Bli godt kjent med og strukturere materialet.
- Kondensering/reduksjon av materialet
- Finne mønster/kategorier/tema
- Tolke og konkludere.

Med opphav i Giorgis deskriptive fenomenologiske metode (Giorgi, 2003, s. 251-254) skisserer Kvale og Brinkmann fem trinn i analyseprosessen *meningsfortetting* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212-213). Analysearbeidet som er gjort i denne oppgaven har hentet inspirasjon fra denne fremgangsmåten. Trinnvis innbefatter analyseprosessen at forskeren: 1) Leser gjennom teksten for å danne seg et helhetsinntrykk. 2) Bestemmer de naturlige meningsenhetene. 3) Organiserer meningsenhetene etter temaer som synes å dominere. 4) Knytter meningsenhetene mot prosjektets formål. 5) For så å formulere meningsenhetene til deskriptive utsagn.

3.5.1 Strukturere datamaterialet

Den innledende fasen for dataanalysen opplevdes til å begynne med som uoversiktlig og ustrukturert. Det var utfordrende å vite hvordan jeg skulle begynne for å få struktur på de 163 sidene med transkripsjoner. Ifølge Nilssen (2012) kan den første fasen også beskrives som et intuitivt trinn. For å bli kjent med og strukturere datamaterialet tok jeg derfor i bruk *åpen koding* slik det beskrives av Nilssen (2012, s. 78-83). Her fremkommer det at åpen koding er grunnleggende for all kvalitativ forskning, selv om forskningsarbeidet er ikke basert på grounded theory, der begrepet opprinnelig stammer fra. Åpen koding er særlig brukt innenfor induktive forskningsdesign og innebærer å tilnærme seg datamaterialet gjennom et åpent sinn (Nilssen, 2012, s. 78-79). I denne fasen hadde jeg på forhånd ingen bestemte elementer som jeg var på utkikk etter. Jeg la derfor intervjuguide og forskningsspørsmålene til side. Det er likevel viktig å få frem at erfaringer, tanker og kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom feltarbeidet lå i bunn. Dette var med meg også i denne prosessen (Nilssen, 2012, s. 84). Jeg prøvde likevel å innta en fenomenologisk holdning slik at forforståelsen ikke overskygget kodingen av materialet.

Den åpne kodingen handler ifølge Nilssen (2009) i stor grad om å få en innledende forståelse og bli kjent med datamaterialet. Jeg begynte med å lese gjennom transkripsjonene for å få et helhetlig bilde av innsamlet data. Sånn sett kan dette være i tråd med det første analysetrinnet hos Giorgi (2003) og Kvale & Brinkmann (2009). Her påpekes det at en innledende gjennomlesning av datamaterialet vil bidra til en overordnet forståelse. I tråd med Nilssen (2009) sine beskrivelser av åpen koding benyttet jeg den andre gjennomlesningen til å markere iøynefallende ord og setninger. Deretter noterte jeg alle stikkord, tema og tanker som stakk seg ut. Koding kan beskrives som det første steget mot å redusere datamaterialet. På bakgrunn av dette blir det også mulig å finne temaer, kategorier, og skape mening (Nilssen, 2014, s. 82). Underveis la jeg blant annet merke til gjentakelser og metaforer. Jeg tenkte at metaforene kanskje kunne gi meg et innblikk i kandidatenes livsverden. Ved siden av dette noterte jeg samtidig foreløpige inntrykk. I denne prosessen fikk jeg et helhetlig bilde av datamaterialet.

3.5.2. Redusere og systematisere datamaterialet

For å redusere og systematisere datamaterialet begynte jeg å markere og trekke ut meningsenhetene i transkripsjonene. I tråd med mine tidligere beskrivelser av metoden *meningsfortetting* lette jeg etter og bestemte meningsenhetene slik de kommer til uttrykk gjennom utsagnene til forskningsdeltagerne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212-213). Ifølge Giorgi (2003) bør etableringen av meningsenheter innebære en markering av hele tekstmaterialet. Jeg valgte imidlertid å fokusere på å foreta utdrag og markeringer i henhold til det jeg antok som relevant for den videre kategoriseringen. Dermed ble det jeg regnet for å være rene avsporinger utelukket. I denne bearbeidingen gikk jeg tilbake til å ha fenomenet jeg skulle undersøke (problemstillingen) bevisst i tankene (Giorgi, 2003, s. 252). Intervjuguiden og forskningsspørsmålene ble tatt inn igjen i prosessen og ble viktige rettesnorere i det videre analysearbeidet.

I den innledende og strukturerende fasen av dataanalysen hadde jeg gjennom den åpne kodingen lagt merke til at metaforene *verktøy* og *redskaper* gikk igjen i mange av informantenes utsagn. Dette er et eksempel på hvordan den første runden, der jeg ble kjent med datamaterialet, også hjalp meg videre i denne fasen med å finne ut av hva jeg kunne se etter.

I etterkant hadde jeg til sammen 34 sider bestående av koder fra den innledende struktureringen av datamaterialet, meningsenheter og adskilte notater. Jeg måtte i henhold til dette finne sammenhenger og kategorier som kunne besvare forskningsspørsmål og problemstilling.

3.5.3. Å finne mønster og kategorier

For å utvikle mønster og kategorier tok jeg utgangspunkt i meningsenhetene. Jeg begynte da arbeidet med å trekke ut kjernepunkter eller essenser. I henhold til Kvale og Brinkmann (2009, s. 212-213) vil meningsfortetting innbefatte en forkortelse av kandidatens uttalelser til kortere setninger. Dette kan gi oversikt i store mengder tekst uten at meningsinnholdet endres eller tapes. Dette innebærer at jeg ved å formulere enkle og forkortede gjengivelser av teksten (meningsenhetene) forsøkte å uttrykke det jeg regnet som viktige tema eller nøkkelord. Gjennom dette ønsket jeg å trekke frem og gjøre eksplisitt det jeg anså for å være meningen i informantens utsagn (Giorgi, 2003, s. 252). Jeg forsøkte å gjøre dette uten å ødelegge det opprinnelige meningsinnholdet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212-213). Dette var en fremgangsmåte som hjalp meg med å se sammenhenger, variasjoner og emner. På bakgrunn av denne tilnærmingen kunne jeg organisere den meningsfortettede teksten inn i kategorier som på ulike måter kunne tilknyttes fenomenet jeg ville undersøke (den overordnede problemstilling og forskningsspørsmålene).¹¹

Meningsenhetene bidro til å danne fire hovedkategorier som på forskjellig vis syntes å kunne gi en sammenfattende beskrivelse av hvordan informantene overfører kunnskap fra utdanning til arbeidsliv. De fire kategoriene er: *Kunnskap i virksomhet; Å se kunnskapssammenhengene; Refleksjoner rundt en forskerrettet utdanning* og *De uante mulighetene – den enkeltes ansvar*.

3.5.4. Hermeneutisk fortolkning

Meningsfortolkning handler om å gå forbi struktureringen av meningsinnholdet som fremkommer direkte i tekstene. Meningssammenhenger og betydninger utvikles da med utgangspunkt i det som ikke umiddelbart er synlig i materialet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 213-214). Ifølge Nilssen (2012) vil arbeidet med å analysere og fortolke datamaterialet hele tiden foregå som en parallell prosess. I denne oppgaven har meningsfortolkning hovedsakelig funnet sted gjennom dynamikken som har oppstått av å vekselvis undersøke datamaterialet som en helhet og i meningsenheter. Den innledende gjennomlesningen bidro til en intuitiv,

¹¹ Utdrag fra meningsfortettet tekst finnes under vedlegg 3.

men usammenhengende oppfatning av datamaterialet. Å dele teksten inn i meningsenheter gjorde at jeg øynet mønster og relasjoner. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 217) vil dette også bidra til å utvide tekstens helhetlige mening. Etter at kategoriene var ferdig utviklet leste jeg på nytt igjennom transkripsjonene som en helhet for å se om mine funn og skildringer kunne forsvares gjennom informantenes ytringer.

For å kunne tolke meningsfulle fenomener kreves det en viss forståelse eller idé for hva en skal se etter (Gilje og Grimen, 1993, s. 148). Min forforståelse er derfor et nødvendig aspekt i denne orienteringen. Utfordringen handler imidlertid om å være bevisst på hvilke forutsetninger og forståelseshorisonter som ligger til grunn. I fortolkningsarbeidet har jeg derfor forsøkt å reflektere og redegjøre for mine egne grunnleggende antakelser. Samtidig har jeg forsøkt å vise åpenhet for mulige innfallsvinkler i tolkningene.

3.6 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Med utgangspunkt i forskningsmessige sammenhenger stilles det strenge krav til å begrunne de påstander og konklusjoner som presenteres i vitenskapelig øyemed. Her vil validitet skapes og forsterkes gjennom en systematisk refleksjon rundt hva som til enhver tid kan regnes for å være gyldig og vitenskapelig kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 251). Begrepet validitet kan definisjonsmessig sett skildres som ”..en uttalelser sannhet, riktighet og styrke” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). I den kvalitative forskningen kan validitet tilknyttes vurderingen av hvorvidt den valgte forskningsmetoden faktisk undersøker de fenomenene og variablene som den har til hensikt å undersøke. Samtidig benyttes ofte *pålitelighet* og *gyldighet* som alternative begreper (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 249, 251).

Reliabilitet handler om forskningsprosjektets *troverdighet*. Dette kan videre settes i sammenheng med om det presenterte forskningsresultatet kan gjenskapes av andre forskere og på andre tidspunkt, gitt at man følger de samme prosedyrene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). For å kunne muliggjøre dette bør alle sider ved forskningen gjøres transparent (Silverman, 2006, s. 360). Jeg vil nå gjennomgå hvilke vurderinger og refleksjoner som ligger til grunn for å styrke dette prosjektets validitet og reliabilitet.

3.6.1 Validitet

Et av de mest fremtredende grunnprinsippene i forskningslitteraturen som er undersøkt er at validitets- og reliabilitetsvurderinger bør inngå som en kontinuerlig rettesnor gjennom

forskningsprosessen. Slike vurderinger er følgelig ikke tilknyttet sluttvurderingen alene. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 258). Denne anbefalingen er forsøkt ivaretatt gjennom dette prosjektet.

Når det gjelder sikring av validitet har jeg forsøkt å fremstille, begrunne og stille spørsmål til de ulike sidene ved forskningsprosessen som er gjennomført. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 253-258) kan denne fremgangsmåten bidra til å bevare en transparent forskningsprosedyre. For å opprettholde transparens i forskningen har jeg blant annet forsøkt å få frem åpne refleksjoner rundt mine egne fremgangsmåter som forsker, og de valgene som har blitt tatt underveis. Metodekapittelet har i seg selv fungert som en viktig plattform for å belyse de praktiske og metodiske fremgangsmåtene på en grundig måte.

For å synliggjøre forskningstrinnene, har overveielser og valg hatt et grunnleggende utgangspunkt i metodelitteraturen som er undersøkt. På denne måten har jeg blant annet forsøkt å unngå at prosedyrer som baserer seg på *common sense* har fått innpass i forskningsarbeidet (Olsen, 2003, s. 2). I utviklingen av intervjuguiden og under transkriberingsarbeidet støttet jeg meg til relevant forskningslitteratur. Dette ble også gjort gjennom hele analyseprosessen. Validitetsvurderinger i intervjuguide og intervju har også fungert som en rettesnor for om tema og problemstilling er i sentrum for spørsmålene som ble stilt.

3.6.2 Reliabilitet

Ifølge Olsen (2003, s. 3) er en transparent forskningsprosedyre ikke tilstrekkelig når det gjelder å sikre validitet og reliabilitet. Et forskningsprosjekt bør også inneha *intern konsistens* for å kunne opprettholde vitenskapelig troverdighet. Denne masteroppgaven har hatt fokus på å unngå den metodologiske tvetydigheten som kan oppstå dersom det ikke tas tilstrekkelig hensyn til sammenhengen mellom vitenskapsteoretisk fundament, problemområde og forskningsdesign (Olsen, 2003, s. 3). En innbyrdes koherens i masterprosjektet er forsøkt ivaretatt ved å begrunne de metodiske valgene som er tatt med bakgrunn i et konstruktivistisk vitenskapsteoretisk rammeverk. Dette er blant annet satt i sammenheng med forskningsdesign, og prosedyrer rundt datainnsamlingen og analysestrategi. For å sikre masterprosjektets reliabilitet har jeg forsøkt å gi grundige beskrivelser av de nevnte aspektene.

3.7 Forskningsetikk

I likhet med refleksjoner rundt validitet og reliabilitet bør etiske og moralske vurderinger forenes med den kontinuerlige forskningsprosessen. Dette masterprosjektet har blant annet fulgt Kvale & Brinkmanns *etiske problemstillinger på syv forskningsstadier* (2009, s. 79-81) og *etiske retningslinjer* (2009, s. 86-87). Retningslinjer gitt av De nasjonale forskningsetiske komiteene er også fulgt. På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å ivareta etiske prinsipper og hensyn på samtlige stadier av undersøkelsen.

3.7.1 Godkjenning og formalia

I forkant av intervjuundersøkelsen ble prosjektet vurdert og godkjent av NSD. Den innledende tilbakemeldingen var at prosjektet ikke var meldepliktig som følge av det ikke skulle behandles personopplysninger med datamaskinbasert utstyr. I etterkant vurderte jeg det likevel slik at overføring av lydbånd til pc ville være hensiktsmessig og effektivt for transkriberings- og analysearbeidet. De fullstendige intervjuene med personlige data ville da bli lagret på datamaskinen og prosjektet ville dermed være meldepliktig. Jeg sendte derfor inn en endringsmelding og fikk denne godkjent.¹²

Det er tidligere beskrevet hvordan forskningsprosjektet har vektlagt å utlevere muntlig og skriftlig informasjon i forkant av hvert intervju. Grundig og gjentatt informering ble gitt med hensikt i å unngå etiske problemstillinger eller vanskeligheter der forskningsdeltagerne kunne komme til å føle seg forbigått eller bedratt. Av samme årsak var det også formålstjenlig å gjenta deltagerens rettigheter før intervjustart.

3.7.2 Konfidensialitet og anonymisering

Samtidig var det viktig å klargjøre prinsippet om konfidensialitet og anonymisering. Et viktig etisk ansvar handler om å følge opp forskningsdeltagernes konfidensialitet og integritet gjennom hele prosessen. Som et første hensyn ble all innsamlet data behandlet forskriftsmessig. Dette innebar blant annet at viktige forhåndsregler ble tatt for å hindre tilgang fra uvedkommende. Transkriberingene ble også anonymisert, og kun nødvendig bakgrunnsinformasjon ble registrert elektronisk.

¹² Prosjektvurdering og bekreftelse fra NSD finnes under vedlegg 4, vedlegg 5 og vedlegg 6.

3.7.3 Forskerrollen

Ifølge Nilssen (2012, s. 31) kan den kvalitative forskningens mangel på oppskrifter og fast struktur være like utfordrende som den er tiltalende. På samme måte som forskeren gis muligheter for kreativitet og valgfrihet underveis i prosessen, hviler det også et stort ansvar på å redegjøre og belyse de ulike og konkretiserte valgene man har tatt. Ved å innta en kvalitativ tilnærming til forskningsarbeidet, har jeg samtidig posisjonert meg selv som et instrument i egen forskning (Nilssen, 2012, s. 29). Dette fordrer ivaretagelse av etiske aspekter så vel som krav til bevisstgjøring og anskueliggjøring av egen påvirkning på forskningsfeltet. Førstnevnte element er forsøkt ivaretatt gjennom åpenhet, redelighet, toleranse og sensitivitet i møte med informantene, og i gjengivelsen av deres individuelle erfaringer og utsagn. I lys av dette har jeg blant annet fokusert på å bevare forskningsdeltagernes faktiske uttalelser og opprettholde konfidensielle og anonyme aspekter. Samtidig har jeg forsøkt å være oppmerksom på ulike variabler som kan påvirke kontekst og forskningssituasjon. Slike aspekter er derfor notert i forskerlogg, og er samtidig forsøkt redegjort for gjennom beskrivelser av egen forforståelse og mulige påvirkninger på forskningsfeltet.

3.7.4 Forskerrefleksivitet

Forskerens mulighet til å styre forskningsprosess og resultat på bakgrunn av sin egen forforståelse kan kanskje beskrives som en mulig svakhet ved kvalitative forskningsdesign. Nilssen (2012, s. 137) hevder imidlertid at det er forskerens nærhet til feltet som bidrar til innsidekunnskap, og som derfor utgjør selve styrken i forskningen. Subjektivitet i forskningsarbeidet er dermed ikke noe som skal unngås, men håndteres (Nilssen, 2012, s. 137). Ifølge Gilje og Grimen (1993, s. 148) er det ikke mulig å møte verden forutsetningsløst. Dette innebærer at jeg som forsker alltid har med meg subjektive antagelser og grunnoppfatninger tilknyttet temaet jeg undersøker. I kvalitative forskningsarbeider er det derfor viktig å reflektere og beskrive forforståelsen som ligger til grunn. Dette er nødvendig for at ikke det undersøkelsen faktisk forteller overstyres av forskerens forutinntatte antagelser (Nilssen, 2012, s. 69).

I masteroppgavens innledende kapittel redegjorde jeg for min forforståelse i forbindelse med kunnskapsoverføring fra samfunnsvitenskapelige og humanistiske mastergradsutdanninger til arbeidsliv. Jeg forsøkte gjennom dette å vise at mine forutgående antagelser blant annet har bidratt til valg av tema og problemstilling. Denne redegjørelsen var samtidig et forsøk på å utforske og avdekke de delene av min forforståelse som kan ha virket styrende på

forskningsarbeidet. På bakgrunn av at forskeren selv er et forskningsinstrument, kan jeg ikke utelukke at aspekter ved min forforståelse og erfaringsbakgrunn kan ha virket inn på intervjuene og analyseprosessen. Med dette mener jeg at det har vært utfordrende å identifisere subjektiviteten som jeg selv har tatt med til forskningsfeltet. En krevende situasjon var eksempelvis under intervjuene, der jeg forsøkte å være påpasselig med at spørsmålene jeg stilte ikke var styrende eller kunne settes i favør til min forforståelse. Men samtidig har jeg gått inn for å opprettholde en bevisst holdning underveis ved å tenke igjennom og notere mine egne forståelser i forskerloggen. I forsøket på å unngå at forforståelsen overdøver forskningsmaterialets faktiske innhold, har den fenomenologiske holdningen vært til stor hjelp. Jeg mener samtidig at det å skrive ned min egen forforståelse har hjulpet meg med å innta en mer reflektert holdning gjennom forskningen generelt. Samtidig tenker jeg at dette i større grad har gitt meg et åpent blikk for nye innfallsvinkler og detaljer.

3.8 Oppsummering

Jeg innledet dette kapitlet med å vise til masteroppgavens forskningsdesign og vitenskapsteoretiske rammeverk. I lys av disse skildringene forsøkte jeg videre å synliggjøre de metodiske fremgangsmåtene som ligger til grunn for denne oppgaven. Ved å bruke kvalitative forskningsintervju som metode har jeg vært ute etter å synliggjøre intervjupersonenes egne perspektiver og opplevelser rundt kunnskapsoverføring fra utdanning til arbeidsliv. I dette kapitlet har jeg trinnvis forsøkt å vise hvordan jeg gikk frem i arbeidet med å innhente data gjennom denne forskningsmetoden. Jeg har også redegjort for valgene som er tatt i forbindelse med analyse og tolkning av innsamlet data. Videre i kapitlet har jeg forsøkt å klargjøre hvilke vurderinger og refleksjoner som ligger til grunn for å styrke forskningens håndverksmessige kvalitet. Avslutningsvis har jeg rettet fokuset mot ivaretagelsen av de forskningsetiske sidene ved dette prosjektet. Her er blant annet refleksjoner rundt forskerens rolle og forskerrefleksivitet belyst.

4. Funn

I de foregående kapitlene har jeg gjort rede for de teoretiske og forskningsmessige grunnpilarene som denne oppgaven bygger på. Jeg har også gitt en fremstilling av metodologiske tilnærminger og valg som er tatt i forbindelse med datainnsamling og analyse. I dette kapitlet vil jeg presentere funnene som jeg kom frem til gjennom analysen. Funnene presenteres gjennom hovedkategoriene: Kunnskapsverktøy i virksomhet; Å se kunnskapssammenhengene; Refleksjoner rundt en forskningsrettet utdanning og De uante mulighetene – den enkeltes ansvar. Funnene er presentert gjennom beskrivelser av meningsinnholdet som fremkommer hos informantene. Dette er blant annet satt i videre sammenheng med relevante sitater. Egne skildringer samt tolkninger av deltageres ytringer er også inkludert. For å kunne gi en mer samlet beskrivelse vil det innledningsvis bli gitt en fremstilling av forskningsdeltagerne.

4.1 Presentasjon av informantene

Utvalget består av seks informanter med mastergrad i følgende fagfelt:

- Pedagogikk
- Medievitenskap
- Administrasjon- og organisasjonsvitenskap
- Nordisk
- Engelsk litteratur
- Kulturvitenskap

Informant A har en mastergrad i *pedagogikk*. Hun jobber i en undervisningsstilling der hun selv underviser i pedagogikk. I tillegg til dette består arbeidsoppgavene av å veilede og å følge opp i praksis en del administrative oppgaver. Samtidig foretar hun vurderinger og planlegging av undervisning. Under intervjuet påpekte informanten at det ikke er særlig vanlig å gå rett fra en mastergradsutdanning i pedagogikk til å undervise. Et av samtaleemnene omhandlet blant annet hvordan det oppleves å være på lærersiden kontra studentsiden av faget.

Informant B har en mastergrad i *medievitenskap*. Hun har en stilling som knytter seg til studieopptak, rekruttering og saksbehandling. Hun jobber med mange administrative og

praktiske oppgaver i forbindelse med dette. Under intervjuet opplevde jeg at det blant annet ble fokusert på hvilke spesifikke kunnskaper og ferdigheter fra utdanningen som er viktige i hennes yrkeshverdag.

Informant C har en mastergrad i *administrasjon- og organisasjonsvitenskap*. Hun beskriver jobben sin som todelt. I tillegg til å være sekretær innenfor organisasjonen har hun også arbeidsoppgaver tilknyttet personalfeltet på arbeidsplassen. Intervjuet sirklet blant annet rundt erfaringene av å tilegne seg praksiskunnskap om studiet på egenhånd, og jeg erfarte at informanten hadde mange skildringer rundt dette.

Informant D har en mastergrad i *nordisk* og jobber i en rådgiverstilling som knytter seg til kultur. Hun beskriver stillingen sin som primært administrativ, og har med utgangspunkt i dette ulike arbeidsoppgaver som kan tilknyttes økonomi og saksbehandling. Etter min oppfatning var intervjuet preget av en stor interesse for fag og yrke. Samtidig opplevde jeg at hun hadde mange beskrivelser rundt hvilke elementer fra utdannelsen som benyttes i yrket, som består av svært mange og ulike arbeidsoppgaver.

Informant E har en mastergrad i *engelsk litteratur* og jobber innenfor bemanningsbransjen. Her bistår hun ulike virksomheter med å rekruttere kandidater til stillinger. I arbeidet har hun mange administrative oppgaver. I tillegg har hun oppgaver rettet mot personaloppfølging og kunderådgivning i forhold til arbeidstakere og bedrifter. Mitt inntrykk var at informanten hadde rikholdige eksempler på hvordan ulike elementer av kunnskap fra utdanningen påvirker og former arbeidshverdagen.

Informant F har en mastergrad i *kulturvitenskap* og jobber i et tekst- og kommunikasjonsbyrå. Dette innebærer at hun gjennomfører ulike oppdrag og prosjekter på bestilling fra kunder. Ordre tilknyttet reklametekster og nye firmanavn ble nevnt som eksempler. Samtidig jobber hun mye kommersielt og rettet mot markedsføring. Jeg opplevde at intervjuet bar preg av de positive erfaringene hun hadde hatt i møte med sin nåværende arbeidsplass. Samtidig fokuserte hun på tema som omhandlet det å styrke formidling av kompetanse og kunnskap mellom utdanning og yrkesliv.

Et fellestrekk ved de gjennomførte intervjuene var at alle informantene etter min mening uttrykte et stort engasjement i forbindelse med eget fagfelt og yrkesliv. Jeg erfarte at dette

bidro til å sette et positivt og inspirerende preg på atmosfæren i intervjuene, og i møte med den enkelte.

4.2 Presentasjon av funn

Jeg vil nå presentere de fire overordnede kategoriene som på hver sin måte kan sies å beskrive funnene i datamaterialets innhold. Underkategorier er samtidig tatt med for å systematisere og nyansere de ulike funnene.

4.3 Kunnskapsverktøy i virksomhet

Kategorien *kunnskapsverktøy i virksomhet* gjenspeiler funn der informantene skildrer opplevelser og erfaringer rundt hvordan kunnskap fra utdanningen kommer til bruk og nytte gjennom deres yrkeshverdager.

Noe av det første jeg la merke til under intervjuene og analyseprosessen var at fem av seks informanter benyttet metaforene *verktøy* eller *redskaper* da de i ulike sammenhenger skulle beskrive hvordan kunnskapen fra utdanningen ble benyttet i yrket. Denne type bilder kan kanskje gi en pekepinn på hvordan mange av deltagerne tenker rundt den yrkesmessige anvendelsen av kunnskapen de har tilegnet seg gjennom utdanningen. Men samtidig kan dette også bare være metaforer som er innlært kulturelt (Lakoff og Johnson, 1980, s. 9). Det kan være vanskelig å gi en forklaring på hvor slike metaforer kommer fra. Innenfor sosiokulturelle læringsperspektiv er ”verktøy” og ”redskap” ofte sentrale i beskrivelsen av de intellektuelle eller sosiale ressursene vi har tilgjengelig og bruker for å forstå omverdenen og handle (Dysthe, 2001, s. 46). Her fremheves det at læring formidles gjennom intellektuelle og fysiske redskaper eller artefakter (Dysthe, 2001, s. 46-47). Sosiokulturelle perspektiver kan gjerne beskrives som en moderne og fremtredende tilnærming til kunnskapsutvikling og læring. Dette kan kanskje bidra til å farge våre dagligdagse beskrivelser. Jeg har tolket informantene på den måten at de ved å bruke metaforene verktøy og redskaper sikter til de ulike kunnskapsbaserte ressursene de har tilegnet seg gjennom utdanningen. Det er imidlertid ikke gitt at informantene legger de samme forståelsene i begrepene som de vi kan finne gjennom sosiokulturelle grunnsyn.

I det følgende vil jeg skildre informantene beskrivelser rundt hvordan de bruker kunnskap fra utdanningen i yrkeslivet.

4.3.1 Å formulere - argumentere - analysere

Metaforene som er nevnt ovenfor ser ofte ut til å vise seg når informantene snakker om hvordan den generelle akademiske kunnskapen har betydning og innvirkning i arbeidshverdagen. Sitatet under er beskrivende for dette:

”Hva som gjør at jeg lykkes. Tror litt at det er på grunn av utdannelsen. At den har gitt meg generelle verktøy gjør at jeg kanskje takler situasjoner bedre enn om jeg ikke hadde hatt det”
(Informant E - engelsk litteratur).

I dette sitatet snakker informant E om hva det er som gjør at hun lykkes i yrket. Hun snakker samtidig om hva det er som gjør at hun håndterer ulike situasjoner i yrkessammenheng. Hun nevner på bakgrunn av denne uttalelsen at det å tenke kreativt, argumentere og formulere seg er tilegnede ferdigheter fra utdannelsen som hun bruker i jobben. Alle informantene ser ut til å uttrykke at det å *formulere* seg godt og veloverveid gjennom tale eller tekst er en vesentlig del av arbeidshverdagen. I den forbindelse fremhever de at dette er noe som enten er lært eller videreutviklet gjennom den universitetsfaglige utdannelsen. På direkte spørsmål om hvordan generell akademisk kunnskap benyttes i yrkeshverdagen, nevner samtlige den *akademiske lese- og skrivemåten* som eksempel.

I arbeidssammenheng påpeker informant B, informant D og informant F (medievitenskap, nordisk og kulturvitenskap) at akademisk lesing og skriving har hjulpet dem med å bruke språket på en mer hensiktsmessig måte når det gjelder kommunikasjon og formidling. Informanten med master i kulturvitenskap påpeker at hun blant annet streber mot *faglig tyngde* i tekstene som hun i yrkeshverdagen utarbeider for kundene sine. Dette er et fokus som hun understreker å ha tatt med seg fra utdanningen. Informant C, informant D og informant E (administrasjons- og organisasjonsvitenskap, nordisk og engelsk litteratur) fremhever også at det å jobbe seg gjennom store mengder med informasjon og tekst, og samtidig ha øye for det vesentlige, er relevant i jobben de har nå. Det ser ut til å poengteres at dette er kunnskap de har tilegnet seg gjennom den akademiske måten å lese og skrive på.

Hos alle informantene ser det ut til å fremkomme at *argumentative* og *analytiske* ferdigheter regnes som viktige i de hverdagslige arbeidsoppgavene. Men samtidig bruker de slike kunnskaper eller verktøy på forskjellige måter og i ulik grad. Informant B, informant C og

informant D (medievitenskap, administrasjon- og organisasjonsvitenskap og nordisk) viser til at de ofte benytter akademiske prinsipper for god argumentasjon i forbindelse med formulering av skriftlige henvendelser og saker. Informant E og informant F (engelsk litteratur og kulturvitenskap) gir imidlertid uttrykk for at de daglig må argumentere *aktivt* for valgene de tar i arbeidssammenheng:

”I en stilling der alt er litt salg så må du argumentere for det du mener er riktig. Og i en stilling som kunderådgiver i forhold til hvilke kandidater du bør velge til en stilling, så må du kunne argumentere for hvorfor de er riktige. Det er sånn som du etter hvert blir god på gjennom studiene.” (Informant E - engelsk litteratur)

Samtidig beskriver informant F hvordan hun innenfor tekst- og kommunikasjonsbransjen jevnlig må grunngi og argumentere for de yrkesmessige beslutningene hun lander på:

”..alltid den plagsomme hvorfor. Om det så er en liten reklametekst eller en stor kommunikasjonskampanje, så skal vi alltid ha svar på hvorfor valgene er tatt.” (Informant F - kulturvitenskap)

I umiddelbar før- og etterkant av denne ytringen beskriver informant F hvordan yrket hennes blant annet handler om å forfatte og formidle tekst og budskap. På bakgrunn av dette er hun alltid nødt til å begrunne overfor kunder og arbeidsgiver de valgene hun eksempelvis har tatt i prosessen med å skape en tekst. I lys av dette viser hun til at det å hele tiden måtte argumentere for valgene hun tar er lært gjennom utdanningen. Dette er heller ikke noe som hun kommer seg unna i arbeidslivet.

Med utgangspunkt i de to sitatene er det viktig å påpeke at verken informant E eller informant F har ytringer hvor de anser det å måtte argumentere aktivt i yrkeslivskontekster som noe negativt. De ser tvert i mot ut til å fremheve at den argumentative kunnskapen de tilegnet seg i utdanningen er en god egenskap å ha i yrkessammenhenger. Også de andre informantene har utsagn som ser ut til å peke i retning av den samme oppfattelsen. Når det gjelder anvendelse av argumentativ og analytisk kunnskap i arbeidslivet skiller imidlertid informant F seg vesentlig ut. Dette gjør hun ved å uttrykke at hun aktivt og bevisst jobber med å markedsføre slike egenskaper for å få innpass og gjøre seg merkbare i næringslivet. Hun fremhever at innenfor og sammenlignet med bransjen hun opererer i så har hun det analytiske blikket, og

kan argumentere grundig for alt hun gjør. Hun beskriver dette som en styrke, og som gull verdt

Når det gjelder bruk av analytisk kunnskap oppgir også noen av informantene at de bruker kunnskap tilknyttet kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i arbeidslivet. Informant D (nordisk) ytrer at det å arbeide med statistikk under masterprosjektet har gjort det lettere å forstå og reflektere over analyser hun får i yrkeslivet. Informant F (kulturvitenskap) fremhever at det å ha gjennomført *intervju* som forskningsmetode i utdanningen har vært relevant for hennes yrkeshverdag. I yrkeslivskontekster bruker hun intervju til å gjøre undersøkelser i forbindelse med ulike oppdrag.

4.3.2 De universitetsfaglige aspektene

I alle intervjuene spurte jeg om deltagerne kunne beskrive hvordan den fagspesifikke eller universitetsfaglige kunnskapen ble benyttet i arbeidslivet. Sitatet under understreker en oppfatning som uttrykkes av informant B, C, D, E og F (medievitenskap, administrasjon- og organisasjonsvitenskap, nordisk, engelsk litteratur, kulturvitenskap), og som hentyder mot at store deler av den tematiske eller faglige kunnskapen ikke overføres direkte til deres nåværende yrke:

”Sånn som nå er det kanskje ikke tematikken fra faget jeg jobber med, men redskapene og metodene” (Informant F - kulturvitenskap).

Selv om mye universitetsfaglig kunnskap tilsynelatende ikke overføres til yrkeslivskontekster, er det i lys av dette sitatet likevel viktig å poengtere at det finnes variasjoner rundt *hvordan* og i *hvor stor grad* denne type kunnskap overføres. Informant A (pedagogikk) skiller seg vesentlig ut på dette punktet. Hun fremhever at direkte fagkunnskap brukes i aller høyeste grad gjennom hennes undervisningsstilling, og poengterer at hun trolig har den jobben som ligger tettest opp til det hun selv er blitt lært opp i. Samtidig påpeker informant C (administrasjon- og organisasjonsvitenskap) at hun kanskje har en av de mest anvendelige teoretiske utdannelsene. Dette er fordi alt kan beskrives for å være en organisasjon. Selv om mye tematikk fra faget ikke benyttes, har hun gjennom utdanningen fått kunnskap om ulike fagfelt som hun anser som anvendelige i yrket. Hun trekker frem forståelse om personalfelt og forvaltningsfelt som eksempler på dette. Jeg tolker derfor informantens ytringer i retning av at

det finnes noen direkte koblinger mellom den universitetsfaglige kunnskapen hun har tilegnet seg, og de arbeidsoppgavene hun utfører i yrket.

Til tross for at fem av seks informanter ytrer at mye fagkunnskap ikke benyttes direkte i yrket, skildrer de blant annet erfaringer og yrkesrutiner som tilsier at det er finnes elementer av universitetsfaglige kunnskap som inngår i deres yrkeshverdager. Informant D beskriver dette slik:

”Da jeg begynte trodde jeg at jeg aldri kom til å få bruk for utdannelsen min. Det føltes sånn når jeg satt der og det kokte rundt meg med disse tallene og alle disse politiske sakene. Jeg ante ikke hva jeg dreiv med da. Men så viste det seg at det å være knallgod i nynorsk er kanskje det beste verktøyet du har i nynorsk-kommuner” (Informant D - nordisk).

Informant D ytrer at hun gjennom utdannelsen i nordisk lærte seg å skrive godt på nynorsk. Hun beskriver dette som en enorm fordel i forhold til yrket hun befinner seg i. Der må hun ofte bruke denne målformen for å formulere seg skriftlig. Samtidig har andre informanter ytringer som kan tolkes i retning av at universitetsfaglig kunnskap kan inngå på en indirekte måte i yrkeshverdagen:

”Jeg ser jo at det er mye jeg ikke bruker. Men jeg vet ikke om jeg ville vært det foruten, for det gir en holistisk måte å se verden på. Å se en organisasjon på. For det er så mange ulike aspekter..” (Informant C – administrasjon- og organisasjonsvitenskap).

Informant B ytrer dette slik:

” Det er jo veldig masse sånn faglig som du på en måte ikke tar med deg, men samtidig.. hvordan skal man forklare det da.. så føler jeg likevel at du tar det med selv om det kanskje ikke er direkte i jobben din..du bare har det med deg på en måte. Og så tenker jeg sånn at du hadde kanskje ikke tenkt likt visst du ikke hadde hatt den kunnskapen, men det er vanskelig å si at der brukte jeg akkurat det.. det jeg lærte da på en måte.”

Med bakgrunn i de nevnte beskrivelsene ser det ut til at mange bruker kunnskap som berører det universitetsfaglige på en mer indirekte måte når yrket i seg selv ikke er direkte fagrelatert. Samtidig kan informantenes fortellinger tolkes dithen at mange ikke vil gi et enten - eller svar

i spørsmål som knytter seg til om universitetsfaglig kunnskap overføres til yrket. Under intervjuene med informantene kom det blant annet frem utsagn som kan tolkes i retning av at ingen av dem anser den universitetsfaglige kunnskapen for å være unyttig i arbeidsrelaterte sammenhenger. Dette kan være fordi universitetsfaglig kunnskap tilsynelatende inngår i en holistisk måte å tenke og handle på.

4.4 Å se kunnskapssammenhengene

Denne kategorien viser til funn som knytter seg til opplevelser og erfaringer rundt hvordan det er å overføre, se sammenhenger og bruke kunnskap fra utdanningen i en yrkeskontekst. Det er tidligere skildret funn som peker mot at selv om mange ikke overfører mye av den universitetsfaglige kunnskapen fra utdanningen, så er det likevel former for generell akademisk kunnskap og universitetsfaglige elementer som inngår i arbeidshverdagen. Dette til tross for at studiet ikke er direkte relatert til yrket.

Med utgangspunkt i de tidligere beskrivelsene er det et funn at mange av informantene gir uttrykk for at de *brakte tid* på å se hvordan kunnskap fra utdanningen kunne ha relevans eller nytteverdi i deres arbeidshverdag. Informant B, D E og F (medievitenskap, nordisk, engelsk litteratur og kulturvitenskap) har alle ytringer som kan forstås i retning av at dette er noe de har oppdaget og blitt oppmerksomme på etter hvert. Informant D uttrykker sin erfaring på følgende måte:

”Det var vanskelig å se sammenheng mellom hvordan kunnskap fra utdanningen kunne brukes i yrket. Men nå har jeg kommet inn i det og fått ting litt på avstand, og det er da jeg begynner å se at jeg bruker utdannelsen min, eller at det er store elementer fra utdannelsen som er nyttig på daglig basis” (Informant D - nordisk).

Informant F viser på sin side at hun bruker kunnskap fra utdanningen på en annen måte enn det hun kanskje hadde forestilt seg i utgangspunktet:

”Kulturvitenskap handler ofte om å sette seg selv utenfor og se på de små tingene. Forstå sammenhengene. Observere mennesker og hvordan de samhandler. Kanskje jeg har merket i det siste.. jeg synes jeg får bruk for det. Jeg kommer nå inn i en bransje, kanskje innenfor da kommunikasjon og salg og den type ting. Jeg har ingen innsikt i det, for jeg ikke gått på skole

med disse folkene. Jeg har gått på HF. Så det er rett og slett nesten sånn antropologisk lek. Så jeg rett og slett prøver å bruke de verktøyene til å.. liksom .. hvem er de.. disse folkene? hvordan snakker de sammen? hva bør jeg gjøre for å på en måte møte de? Kan jeg forstå hvor de kommer fra” (Informant F - kulturvitenskap).

Informanten med mastergrad i pedagogikk skiller seg imidlertid ut på de nevnte punktene fordi hun er i en jobb som faglig og tematisk sett er sterkt knyttet opp mot utdanningen. Hun ytrer at dette gjør det lettere for henne å se sammenheng og anvendelighet for den tilegnede kunnskapen fra utdanningen:

”..Det kommer jo ikke nye sider ved pedagogikken som ikke henger fast i noe annet på en måte. Så sånn sett så er det lettere, tenker jeg, å lære eller sette seg inn i nye emner for eksempel.. fordi at det.. jeg kan se sammenhenger og det er kanskje noe av det vanskeligste med pedagogikk når man er ny i det faget, at ting ikke henger i hop. Og så når man får en oversikt så ser man at alt henger i hop.”

Hun påpeker at hun bruker kunnskapen veldig direkte, selv om det er noe helt annet å være på lærersiden enn på studentsiden av faget. Hun viser til at jobben har gjort det lettere for henne å se faglige komponenter fra ulike perspektiv. Samtidig peker hun på at for henne som ikke er utdannet lærer så har det vært utfordrende å *undervise* i tema eller perspektiver som hun er usikker på. Dette bunner i at hennes yrkeskontekst ofte orienterer seg mot andre sider ved pedagogikken enn de rent teoretiske eller begreplige aspektene som har vært fokusert på i utdanningen:

”..det er masse som jeg har måtte undervise i eller lært meg som vi ikke hadde noe fokus på. For eksempel lærevansker.. tilpasset opplæring.. vi lærte bare om dette på et sånn.. for eksempel politisk nivå eller ”hva ligger i begrepet”.. (informant A – pedagogikk).

I likhet med informant A skiller informant C (administrasjons- og organisasjonsvitenskap) seg noe ut. Som tidligere vist kan det se ut til å finnes visse koblinger mellom kunnskap fra utdanning og yrke som kan anses for å være ganske direkte. Informant C påpeker at hennes universitetsfaglige forståelse fra utdanningen gjør det lettere for henne å sette seg inn i yrkesrelaterte oppgaver, og samtidig ha en forståelse for de ulike prosessene og instansene i yrket. På den måten kan hun bygge videre på den universitetsfaglige kunnskapen fra

utdanningen. Hun påpeker likevel at den teoretiske forståelsen ikke har gitt henne noen oppskrift i forhold til hvordan man skal gjøre det i arbeidslivet, og at dette er noe hun har vært nødt til å finne ut av selv.

4.5 Refleksjoner rundt en forskningsrettet utdanning

Samtlige av informantene beskriver ikke bare utdanningen sin som teoretisk, men også som *forskningsrettet*. Gjennom sine utsagn ser informantene ut til å skildre at de har tatt en universitetsutdanning som i stor grad fokuserer på forskningsrettet kunnskapsutvikling, både gjennom selve utdanningsløpet og som en mulig fremtidig yrkesvei. Samtidig ser en felles forståelse ut til å være at ikke alle kan drive med forskning. Med bakgrunn i denne forståelsen har informantene ulike refleksjoner rundt hva en forskningsrettet utdannelse har betydd for dem i yrkessammenheng. Sitatene under uttrykker en felles skildring blant informantene:

” ..enhver utdanning på universitetet som ikke er profesjon har jo veldig sånn mål å utdanne forskere (..) det er jo bare det at nå er det flere og flere.. det er så mange på en måte at alle kan ikke drive på med forskning for det går ikke. Men samtidig så er på en måte ikke grunnstrukturene endret.” (Informant A - pedagogikk).

”Å utdanne seg til forsker. Dette var på en måte lagt opp til som veien videre.” (Informant F - kulturvitenskap).

Med bakgrunn i de nevnte forståelsene ytrer informantene blandede meninger. Mange av informantene har ytringer som er tolket i retning av at et sterkt forskningsperspektiv i utdannelsen kan oppleves som noe innskrenkende i møte med yrkesliv utenfor utdanningsinstitusjonen. I lys av dette fremhever informant B (medievitenskap) og informant F (kulturvitenskap) at det har vært vanskelig å se hvordan mye av den tilegnede kunnskapen kan la seg overføre til arbeids- eller næringslivsrettede kontekster. Informant B (medievitenskap), informant C (administrasjon- og organisasjonsvitenskap) og informant F (kulturvitenskap) har ytringer som er tolket mot at de etterlyser yrkesrettet praksis eller veiledning i utdanningen. Men samtidig uttrykkes også forståelse for at en forskningsbasert utdannelse ikke kan tilrettelegge for dette. Informant B kommer med et utsagn som kan forstås i retning av at hun gjerne ikke anser egen utdannelse for å være direkte ment for bruk i former for yrkesliv som ikke er forskningsbaserte:

”Det er ikke en utdanning som skal gjøre deg klar til yrkesliv eller profesjon. Da er journalistikk den rette veien å gå.” (informant B - medievitenskap)

Men samtidig ytrer hun tilsynelatende forståelse for at utdannelsen ikke hadde fokus på kunnskapsoverføring til yrkeslivskontekster:

”Utdanningen kunne kanskje vært litt mer praktisk rettet på enkelte områder. Det kan være greit å ha den praktiske forståelsen i tillegg til den teoretiske. Men skjønner at medievitenskap ikke er en praktisk utdanning. Det er en teoretisk utdanning for å gå videre til å forske” (Informant B - medievitenskap).

På spørsmål om hvordan informantene på forhånd forestilte seg å bruke kunnskap fra utdanning i yrkeslivet, har informant A (pedagogikk), B (medievitenskap), D (Nordisk), F (kulturvitenskap) utsagn som er forstått på den måten at de tenkte på å ta en doktorgrad. Samtidig uttrykker informant E (engelsk litteratur) at hun vurderte å bli lærer. Det finnes også utsagn som kan tolkes i retning av at mange ikke hadde noen klare forestillinger for hvordan kunnskap fra utdanningen kunne brukes i yrkeslivskontekster ut over dette. Samtidig ser alle informantene ut til å hevde at utdanningen ikke hadde noe fokus på hvordan universitetsfaglig og generell akademisk kunnskap kunne overføres til yrker.

4.5.1 Praksiserfaringenes betydning

Datamaterialet ser ut til å inneholde funn som tilsier at kunnskapen som informantene anser som relevante i yrkeshverdagen ikke bare er tilegnet eller overført fra utdanningen. Ulike praksisrelaterte erfaringer ser også ut til å ha innvirkning, og kan anses som vesentlige for yrkeslivet. Dette kan på ulike måter bindes sammen med kunnskapen som er tilegnet gjennom studiene. Funnene ser ut til å vise at mange informanter har tatt alle disse delene med seg videre inn i jobben.

Et funn er at de fleste av informantene har hentet praksis- eller arbeidserfaring utenfor studiene som på ulikt vis kan knyttes til jobben de har i dag. Noen har praksiserfaringer med direkte relevans til utdanningen, mens andre har hatt fokus på å skaffe seg ren arbeidserfaring som ikke nødvendigvis kan knyttes opp mot den samfunnsvitenskapelige eller humanistiske

universitetsutdannelsen de har tatt. Informant C (administrasjon- og organisasjonsvitenskap) viser til at hun ikke arbeidet ved siden av studiene, men var mye frivillig i ulike utvalg og styrever. Hun påpeker at det er som *frivillig* at hun har hentet mesteparten av den praktiske organisasjonskompetansen. Med bakgrunn i dette har hun hentet praksis om studiet *utenfor* studiet. Samtidig var det som frivillig at hun fikk oversatt teoriene fra utdanningen til praksiserfaringer. Hun beskriver dette slik:

”Teorier er tatt inn for å videreutvikle for eksempel prosjekter, lage strategier. Da har jeg brukt en del organisasjonsteoretisk kunnskap som jeg har innhentet fra utdanningen. Og det er da den praksisen de (arbeidsplassen. Min anm.) har vært ute etter. Så det er på en måte en sterk kobling. Det er bare litt om hverandre”. (Informant C - administrasjon- og organisasjonsvitenskap).

I sitatet ovenfor forklarer Informant C hvordan den utdanningsrelaterte praksiskunnskapen hun selv skaffet seg var relevant for arbeidsgiveren. Informant F (kulturvitenskap) påpeker på sin side at hun alltid har vært glad i å skrive. Dermed har hun blant annet gjort en del frilansarbeid ved siden av studiene. Både utdanningen og skrivingen har videre har ført til jobben hun har i dag:

”Noe av det gøyeste med å gå på universitetet var å sitte med denne skrivingen. Jeg har alltid vært glad i å skrive oppgaver. Å skrive har vært min styrke eller måte å formidle på. Har derfor jobbet mye med dette ellers også” (Informant F - kulturvitenskap).

Kunnskap som overføres til arbeidslivet kan med utgangspunkt i de foregående skildringene kanskje tolkes for å inngå i en dynamisk prosess mellom utdanningen og ulike former for praksis- eller arbeidsrelaterte erfaringer. Dette kan vider vise at de egne praksiserfaringene informantene har gjort seg ved siden av studiene er relevante og viktige for yrket de er i. Dette kan kanskje også tolkes i retning av at det å knytte ulike praksiserfaringer opp mot ikke-profesjonsrettede utdanninger faktisk kan bidra til å styrke overføring av generell akademisk og universitetsfaglig kunnskap, selv om noen av informantene har forståelse for at dette ikke har blitt vektlagt i selve utdanningen.

4.6 De uante mulighetene – den enkeltes ansvar

Denne kategorien knytter seg til informantenes skildringer og refleksjoner rundt utdanningens bruksområder og muligheter.

Under intervjuene la jeg merke til at alle informantene viste mye engasjement i skildringer av egen utdanning og fagfelt. Jeg vil beskrive engasjementet for å være positivt ladet, og det er et funn at svært mange ga uttrykk for et oppløftende syn på utdanningen de har tatt og mulighetene den kan gi i yrkeslivet. Informant D (nordisk) påpekte at det som skiller hennes utdanning fra en profesjonsutdanning, er at en mastergrad i nordisk gir uante muligheter. Men samtidig pekte samtlige informanter på at man må øyne mulighetene selv. Det ser ut til å finnes en felles oppfatning blant informantene om at det å vise og bruke kunnskap fra utdannelsen i nye sammenhenger, er et ansvar som hviler på den enkelte. Dette kan beskrives som et viktig funn. Informant F (kulturvitenskap) skildrer sin erfaring slik:

”Masteroppgaven er svenneprøven din som forsker, men så er det ingen som forteller deg hvordan du gjør det videre. Det kreves eget initiativ og kreativitet for å tenke hvordan du skal gjøre det. Det er jo en bra ting. Men det blir veldig opp til deg selv” (informant F - kulturvitenskap).

I lys av denne ytringen påpeker informant F at universitetsutdanninger bør bidra med ”enda saftigere, gode verktøy”. Hun går ikke spesifikt inn på hvilke verktøy dette kan innebære, men fremhever at utdanningen bør hjelpe til slik at den enkelte i størst mulig grad blir bevisst på mulighetene som finnes til å bruke kunnskap fra utdanningen i yrkeslivet. Samtidig trekker hun frem at universitetsutdanninger bør opprette en større kontakt med næringslivet for å få formidlet kunnskap. Når det gjelder den enkeltes ansvar for å overføre kunnskap fra utdanningen i yrker, uttrykker informantene likevel ulike meninger. Informant D og E (nordisk og engelsk litteratur) har ytringer som kan forstås i retning av at det er den enkelte som alene må forstå og vise hvordan kunnskapen som er tilegnet gjennom studiet er relevant i arbeidslivet. Informant E (engelsk litteratur) har en ytring som virker beskrivende for dette perspektivet:

”Det var aldri noen som kom inn og snakket om alternativer. Det måtte du finne ut av selv. Det er du selv som må ut og forstå hvordan ting henger sammen. Du må kanskje jobbe litt

hardere enn det andre må. Du må lære deg å forstå hvordan ting fungerer og hva du kan by på” (informant E - engelsk litteratur).

I forkant av dette utsagnet sammenligner informant E sin utdanning med yrkes- og profesjonsrettede fagfelt. Samtidig trekker informant D (nordisk) fram at det fra utdanningens side kan være utfordrende å fokusere på hvilke muligheter som finnes for å bruke tilegnet kunnskap i yrkeslivet. Dette er fordi både nordisk, og andre humanistiske fagområder, ikke er spesifikt rettet mot et yrke.

4.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert funn fra dataanalysen gjennom fire overordnede kategorier: Kunnskapsverktøy i verktøy; Å se kunnskapssammenhengene; Refleksjoner rundt en forskningsrettet utdanning og De uante mulighetene – den enkeltes ansvar. Gjennom dataanalysen mener jeg å få frem et bilde av at ikke-profesjonsrettet kunnskap kan fungere som allsidige verktøy i informantenes ulike stillinger og yrkeslivskontekster. Dette gjelder både generell akademisk kunnskap og universitetsfaglig kunnskap. Sammenlignet med generell akademisk kunnskap ser det imidlertid ut til at den universitetsfaglige kunnskapen overføres i mindre grad. Samtidig ser mange ut til å overføre den universitetsfaglige kunnskapen på en mer indirekte måte, og på måter som det kanskje ikke var mulig å forestille seg i utgangspunktet. Noen av informantene fremhever at den universitetsfaglige kunnskapen inngår i en holistisk tankegang som de har med seg i jobben.

Informantene jeg har intervjuet har ulik grad av sterke eller svake utdanningsrelaterte koblinger til yrkeslivet. I de tilfellene der fag og yrke ikke hadde relevans for hverandre, ytret informantene at de brukte *tid* på å se kunnskapssammenhenger. Det ser ut til å danne seg et bilde av at tette utdanningsrelaterte relasjonene er til yrket også gjør det enklere å se sammenhenger og overføre kunnskap til yrkeslivskontekster. Samtidig viste det seg at praksiserfaringer med både relevante og ikke-relevante forbindelser til utdanningen er vesentlige i yrkessammenheng. Men praksiserfaringer som var tilegnet på egenhånd, og som hadde relevante koblinger til utdannelsen, gjorde det tilsynelatende lettere å se sammenhenger og overføre kunnskap mellom utdanning- og yrkeslivskontekstene. Alle påpeker at det å ta grep om og bruke kunnskap fra utdannelsen i nye sammenhenger er et ansvar som hviler på

den enkelte. Samtidig har mange utsagn som er tolket i retning av at det kan være utfordrende å overføre kunnskap fra en forskningsrettet utdanning til arbeidsliv.

5. Diskusjon

Gjennom prosjektets overordnede problemstilling har jeg vært ute etter å utforske kunnskapsoverføring fra høyere utdanning til arbeidsliv. Dette har blitt gjort gjennom å undersøke erfaringer fra tidligere studenter tilknyttet humanistiske og samfunnsvitenskapelige mastergradsutdanninger. I lys av denne tilnærmingen vil jeg i dette kapitlet diskutere funn og tolkninger fra dataanalysen. Dette gjøres i sammenheng med teori og forskning som tidligere er presentert.

Innledningsvis i denne mastergradsavhandlingen ble kunnskapsoverføring skildret for å være en prosess, der den enkelte lærer seg å bruke tidligere ervervet kunnskap og kompetanse i en ny situasjon (Eraut, 2009, s. 76). Samtidig er dette en prosess som forenkles eller forverres alt etter om det finnes mange eller få likhetstrekk mellom den gamle og ny situasjonen (Eraut, 2009, s. 76). Med denne forståelsen til grunn vil jeg i dette kapitlet drøfte kunnskapsoverføring med utgangspunkt i det jeg har betegnet for å være *generell akademisk kunnskap* og *universitetsfaglig kunnskap*. Her vil drøftingen sentrere seg rundt ulike utfordringer som kan finnes i arbeidet med å overføre slike former for kunnskap til arbeidslivet. Samtidig diskuteres også *kontekstens betydning* for kunnskapsoverføring. Dette gjøres med utgangspunkt i at høyere utdanning og arbeidsliv ofte kan skildres som to ulike kontekster med tanke på blant annet kultur og læringssyn (Eraut, 2009, s. 65). I utdanning og arbeidsliv viser dette seg blant annet gjennom ulike kriterier for å beskrive og verdsette kunnskap. Skillet kan også komme frem gjennom de forskjellige måtene kunnskapen tilegnes og brukes på (Eraut, 2009, s. 65). Spørsmål rundt hvordan tilegnet kunnskap overføres mellom differensierte kontekster blir derfor sentrale.

I kapitlets siste del vil jeg også gjennomgå en diskusjon av *praksiserfaringenes* betydning for overføring av kunnskap til arbeidsliv. Dette gjøres i tråd med informantenes betraktninger. Hensikten med denne tilnærmingen er å skape refleksjoner rundt hvilke elementer som

eventuelt kan bidra i tilretteleggelse av kunnskapsoverføring fra ikke-profesjonsrettede samfunnsvitenskapelige og humanistiske mastergradsutdanninger til yrkesliv.

5.1 Overføring av universitetsfaglig kunnskap

I de kommende avsnittene vil overføring av *universitetsfaglige* og *fagspesifikke* kunnskap til yrkesliv bli løftet frem og diskutert.

Mine gjennomførte undersøkelser viste at fem av seks informanter hadde ytringer som kunne forstås i retning av at store deler av den tematiske eller faglige kunnskapen ikke ble overført direkte til deres yrkeshverdager. Det nevnte funnet er en del av det analyserte datamaterialet som er beskrevet i forbindelse med denne mastergradsavhandlingen. Dette er samtidig et funn som ser ut til å kunne tilknyttes den tidligere presenterte forskningen. Her ble det trukket frem at en relativt lav andel samfunnsvitere og humanister får utnyttet faglig spisskompetanse i arbeidslivet, sett i forhold til andre mastergradsutdanninger og fagfelt (Ryssevik et al., 2011; Arnesen et al., 2013). Samtidig kan det også være verdt å bemerke at andre funn fra intervjuene jeg foretok kan bidra til å nyansere denne forståelsen.

Funnene mine viser tilsynelatende at jo større avstand det *relevansemessig* sett synes å være mellom utdanning og yrke, dess mindre universitetsfaglig kunnskap overføres. Likevel hadde alle informantene jeg snakket med skildringer av erfaringer og rutiner der universitetsfaglige *elementer* inngår som en del av de yrkesrelaterte oppgaveutførelsene. Gjennom mine tidligere skildringer har jeg vist til at dette er et av hovedfunnene i forbindelse med masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Informantene som sa at de ikke hadde et utdanningsrelatert arbeide, ytret at mye fagspesifikk kunnskap ikke ble benyttet. Men samtidig hadde de utsagn som ble forstått på den måte at en del universitetsfaglig kunnskap ble overført på mer *indirekte* måter i deres yrkeshverdager. I tillegg kom det fram at elementer av universitetsfaglig kunnskap ofte brukes på måter eller områder i yrket som mange informanter kanskje ikke hadde forestilt seg. Samtidig ser det ut til at den universitetsfaglige kunnskapen ofte inngår i en holistisk måte å tenke og handle på, i yrkeslivskontekster.

De nevnte aspektene kan kanskje tolkes i retning av at det kan være vanskelig å danne et distinkt bilde av *om* og *hvordan* samfunnsvitere og humanister overfører universitetsfaglig kunnskap til arbeidslivet. På den ene siden viser de undersøkte rapportene (Arnesen et al.,

2013; Høgestøl et al., 2014; Ryssevik et al., 2011) og funnene mine tilsynelatende at mye universitetsfaglig kunnskap ikke overføres til yrkeslivskontekster. Men på en annen side ser mange av mine informantere skildringer også ut til å fremheve at den universitetsfaglige kunnskapen benyttes i ulike grad, og på forskjellige måter. Selv om samfunnsvitere og humanister overfører mindre fagkunnskap fra utdanningen til arbeidslivet, sammenlignet med profesjonsrettede utdanninger (Arnesen et al., 2013; Høgestøl et al., 2014; Ryssevik et al., 2011) så kan det likevel være vanskelig å gi et ensidig bilde av denne forståelsen. Dette er fordi elementer av universitetsfaglig kunnskap likevel kan se ut til å inngå i arbeidshverdagen. Samtidig er det viktig å poengtere at denne oppgaven hverken har til hensikt eller mulighet for å trekke *generelle konklusjoner* rundt dette.

Selv om informantene på ulike måter ser ut til å regne universitetsfaglig kunnskap som et nyttig redskap, kan det likevel være rimelig å sette spørsmålsteget ved om ikke mye av denne kunnskapen kunne vært utnyttet eller overført på en bedre måte. Universitetsfaglig kunnskap kan ofte beskrives som akademisk, teoretisk eller kodifisert kunnskap (Eraut, 2009, s. 65-67). For å kunne overføre denne kunnskapen vil den enkelte måtte omgjøre den til *personlig* kunnskap for videre bruk i nye sammenhenger (Eraut, 2009, s. 65-67). Med tanke på at mange samfunnsvitere og humanister kan ha gjennomgått forskningsrettede og svært teoretiske utdanninger, vil det kanskje være vanskelig å vite hvordan denne kunnskapen er praktisk overførbart til andre kontekster. Dette kan kanskje være særlig utfordrende med tanke på at samfunnsvitere og humanister befinner seg i ulike yrker som ikke alltid er direkte relevante med utdanningen (Arnesen et al., 2013; Ryssevik et al., 2011). Det kan også være rimelig å anta at de ulike yrkene verdsetter og vektlegger former for egenskaper eller kunnskaper som ikke er vektlagt i utdanningen. Dette kan muligens bidra til å skape utfordringer for overføring av kunnskap.

5.2 Overføring av generell akademisk kunnskap

I lys av at undersøkelser viser til at humanister og samfunnsvitere helhetlig sett overfører kunnskaper og ferdigheter *i mindre grad* enn yrkes- eller profesjonsrettede utdanningsgrupper påpeker Arnesen et al. (2013, s. 10, 73) at dette nødvendigvis ikke bør regnes som en selvfølge. I deres rapport uttrykkes følgende synspunkter:

Selv om det på mange måter er lett å forstå at yrkesrettede utdanninger gir en bedre «match», er det på ingen måte gitt at personer med mer generalistpregede utdanninger i mindre grad skal få utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter i jobben (Arnesen et al., 2013, s. 10).

Samtidig viser de til at:

Humanistiske og samfunnsvitenskapelige utdanninger er mer generalistpregede og kan lede til et bredere spekter av jobber. Dette innebærer at den spesifikke kompetansen kan være noe lavere. På den annen side kan høy generell kompetanse, som disse utdanningene gir, være nyttig i veldig mange jobber, og det er kanskje påfallende at såpass mange humanister og samfunnsvitere vurderer studiets relevans for arbeidslivet som lav eller nokså lav tre år etter at de er ferdige med utdanningen (Arnesen et al., 2013, s. 68).

Sitatene ovenfor ser ut til å avdekke en grunnleggende forståelse av at kunnskap som tilegnes gjennom generalistpregede utdanninger kan være overførbare til mange nye settinger. Dette ser videre ut til å være i tråd med Stevensons skildringer av at det finnes en utbredt forståelse av at generell eller generisk kunnskap bidrar til et læringsutbytte som kan brukes på tvers av ulike situasjoner og kontekster (Stevenson, 2003, s. 243).

Jeg har tidligere vist til at informantene jeg intervjuet ofte betegnet den universitetsfaglige og generelle akademiske kunnskapen de har tilegnet seg som verktøy. Det er også vist til at dette var særlig fremtredende i skildringer rundt hvordan den generelle akademiske kunnskapen ble benyttet. Av generelle akademiske ferdigheter nevnte alle informantene at de regnet *analytiske* og *argumentative* kunnskaper som overførbare til yrket. Her ble blant annet den akademiske lese- og skrivemåten ansett for å være viktig. Samtidig var det å *formulere* seg godt og argumentere grundig et sentralt aspekt for mange av informantenes yrkeshverdager. Noen påpekte også viktigheten av å ha tilegnet seg kunnskap om kvalitative og kvantitative forskningsmetoder.

Kvalitative intervjuer som er gjennomført av Ryssevik et al. (2011, s. 77-80) ser ut til å trekke frem at generell akademisk kompetanse og kunnskap, deriblant metodiske og analytiske

ferdigheter, er viktige i arbeidet som mange av de intervjuede samfunnsviterne og humanistene utfører. Dette ser ut til å være i samsvar med denne oppgavens nevnte funn. Funnene som er gjort i forbindelse med dette masterprosjektet viste at generelle ferdigheter fra utdanningen var viktige for den enkeltes yrkeshverdag. Med dette som utgangspunkt kan en orientering mot tilegnelse av generell akademisk kunnskap i samfunnsvitenskapelige og humanistiske utdanninger kanskje synes å være hensiktsmessig. Men på en annen side kan man også spørre om hvordan en kan tilrettelegge for å overføre den universitetsfaglig kunnskapen i større grad.

5.3 Kunnskap i samfunnsvitenskapelige og humanistiske mastergradsutdanninger

Ifølge Stevenson (2002; 2003) vektlegger høyere utdanning *allerede* studenters tilegnelse av generell eller generisk kunnskap. For å forberede studenter til arbeidslivet fokuseres det blant annet på tilegnelse av kunnskapsformer som man anser kan overføres til forskjellige yrkeslivskontekster. Forståelsen av at visse typer kunnskap kan generaliseres er derfor fremtredende (Stevenson, 2002, s. 3-4). I lys av dette vektlegges blant annet tilegnelse av generiske ferdigheter og kunnskaper som kommunikasjon, problemløsning og analytisk refleksjon for å være overførbare. (Stevenson, 2003, s. 241-243). Selv om en fremheving av generell akademisk kunnskap kan være gunstig i utdanningen, vil det med utgangspunkt i Stevensons skildringer likevel kunne finnes utfordringer med å overføre denne kunnskapen til arbeidslivskontekster. Dette er utfordringer som kan oppstå dersom man ikke i tillegg fokuserer på det komplekse samspillet som ofte finner sted mellom ulike kunnskapsformer i arbeidslivssituasjoner (Stevenson, 2002, s. 1).

Universitetsfaglig og generell akademisk kunnskap ser i lys av Stevensons skildringer ut til å kunne beskrives som *situasjonsspesifikk* (Stevenson 2002; 2003). Dette innebærer at kunnskapstilegnelse i utdanningen har foregått ved hjelp av meningsfulle opplevelser i konkrete situasjoner. I spørsmål om kunnskapens overførbarhet til yrkessettinger kan det dermed være viktig å ta hensyn til hvordan situasjonsspesifikk kunnskap kan overføres mellom kontekster. Arbeidslivskontekster og yrkesrelaterte utførelser innebærer at mange kunnskapsformer og artefakter inngår i en holistisk sammenheng (Stevenson, 2002, s.13).

I samfunnsvitenskapelige og humanistiske utdanninger kan det kanskje være hensiktsmessig å fokusere på slike sammenhenger i forberedelser til arbeidslivet. Dette kan innebære et større fokus på å skape situasjoner i utdanningen som har likheter med de man kan finne

innenforarbeidslivskontekster. På denne måten kan det kanskje være mulig å tilrettelegge for kunnskapsoverføring. Men på en annen side kan det også være vanskelig å forberede noen til komplekse arbeidslivssettinger, der det ifølge Stevenson (2002) inngår mange ulike elementer som kan være av ulik art enn de man kan finne i utdanningskontekster. Kunnskapsutvikling i arbeidslivskontekster vil blant annet innebære interaksjoner mellom fysiske, psykologiske og lingvistiske redskaper, normative strukturer, ansvarsfordeling og sosialt fellesskap (Stevenson, 2002, s. 1).

5.4 Kontekstens betydning for overføring av kunnskap

Med utgangspunkt i de foregående beskrivelsene kan det være interessant å diskutere funnene ytterligere i lys av kontekstens betydning for kunnskapsoverføring.

I presentasjonen av funnene ble det vist til at informantene som oppga at de ikke hadde en direkte utdanningsrelatert jobb også ytret at de *brakte tid* på å se sammenhenger for hvordan tilegnet universitetsfagligfaglige og generell akademisk kunnskap kunne anvendes i yrkeshverdagen. Funnet er tolket i retning av at jo større avstand det finnes mellom kunnskap som er relevant i yrket, og den kunnskapen som informantene har opparbeidet seg gjennom utdanningen, dess vanskeligere kan det være å umiddelbart se hvordan kunnskapen kan benyttes og overføres til yrkeslivssettinger. Gjennom funnene ser det også ut til å fremkomme at sammenhengene kan være lettere å få øye på jo tettere forbindelser eller relevans det finnes mellom utdanningen og yrket. Dette funnet kan kanskje settes i sammenheng med Erauts framstilling av at mange likhetstrekk mellom gammel og ny situasjon kan bidra til å forenkle overføring av kunnskap (Eraut, 2009, s. 76).

Tolkningen er gjort på bakgrunn av at informanten som oppga å være i et svært utdanningsrelatert yrke (mastergrad i pedagogikk) også var den eneste som opplyste at hun i *svært stor grad* opplevde direkte sammenhenger med hvordan kunnskapsformer fra utdanningen kunne overføres til hennes arbeide. Samtidig oppga informanten med mastergrad fra administrasjon- og organisasjonsvitenskap at hennes arbeidsoppgaver tilknyttet personalfeltet og som organisasjonssekretær hadde *visse* tilknytninger til utdanningen. Samtidig som hun viste til at utdanningen ikke hadde gitt henne noen oppskrifter, påpekte hun også at den teoretiske forståelsen gjorde det lettere for henne å sette seg inn i de yrkesrelaterte oppgavene, samt oppnå forståelse for de ulike prosessene og instansene i yrket.

Det at mange informanter brukte tid på å se hvordan kunnskapen fra utdanningen kunne overføres til deres yrkeslivskontekster kan muligens ses i forbindelse med Erauts beskrivelser av at læring er influert av konteksten og settingen den inntreffer i (Eraut, 2009, s. 65). Som tidligere beskrevet i denne oppgaven hevder Eraut (2009, s. 77) at differenser i kontekst, kultur og læringsformer kan komplisere overføring av kunnskap fra utdanning til yrke. Dette er fordi kunnskapen ofte forstås, verdsettes og brukes ulikt (Eraut, 2009, s. 65,77). Jeg har også vist til at Stevenson (2002; 2003) fremhever kunnskap som er tilegnet gjennom utdanningen for å være situasjonsspesifikk. Den sterke forbindelsen kunnskapen har til bestemte utdanningskontekster og situasjoner kan medføre at den enkelte opplever utfordringer med å øyne dens relevans eller verdi i andre situasjoner tilknyttet hverdags- eller arbeidsliv (Stevenson, 2003, s. 249).

5.4.1 Dekontekstualisert kunnskap

Gjennom de nevnte forståelsene kan utfordringer med kunnskapsoverføring inntreffe dersom det finnes få eller manglende bindeledd mellom den tilegnede kunnskapen og anvendeligheten i konkrete, praktiske eller meningsfulle situasjoner (Stevenson, 2003, s. 249). Dermed ser det ut til at en lav kobling til blant annet yrkeslivskontekster og arbeidslivssituasjoner kan bidra til å vanskeliggjøre overføring av kunnskap.

Stevenson (2003, s. 242) påpeker at *dekontekstualisert kunnskap* innebærer kunnskap som er tatt ut av de spesifikke, konkrete og kontekstualiserte rammene og situasjonene som den opprinnelig ble tilegnet under. Denne kunnskapen kan være vanskelig å overføre til nye settinger dersom det ikke finnes noen koblinger til praktiske eller meningsfulle aspekter (Stevenson, 2003, s. 249). Hos informantene jeg intervjuet fantes det en felles forståelse av at utdanningen ikke hadde bidratt med former for veiledning eller fokusert på hvordan kunnskapen kunne benyttes videre i arbeidslivet. Med utgangspunkt i de nevnte beskrivelsene kan det gjerne diskuteres i hvor stor grad den enkelte da settes i stand til å overføre kunnskap fra utdanning til arbeidslivskontekster der det muligens finnes helt andre former for innhold, krav og metoder og kultur enn de som gjerne er vektlagt gjennom utdanningen.

Humanistene og samfunnsviterne jeg intervjuet hadde blant annet gjennomgått en utdanning med mye fokus på teoretisk fagkunnskap. Som tidligere beskrevet, er det

vesentlig for kunnskapsoverføringen av teoretisk kunnskap at den enkelte finner forbindelser mellom de teoretiske ideene og direkte praksiserfaringer. (Stevenson 2003, s. 246). Gjennom sterke koblinger kan det oppstå meningsfulle kunnskapssammenhenger. Utydelige forbindelser vil på sin side føre til at de teoriene kun forstås i seg selv og uten tilknytning til praksiserfaringer (Stevenson, 2003, s. 246, 250).

I det kommende vil jeg diskutere de nevnte perspektivene i nærmere lys av funnene som knytter seg til informantenes betraktninger rundt egen mastergradsutdanning.

5.5 Forskningsrettede mastergradsutdanninger

Oppgaven har tidligere vist til at informantene beskrev sin samfunnsvitenskapelige eller humanistiske utdanning som forskningsrettet. Samtidig hadde de forskjellige synspunkter i forbindelse med en forskningsrettet utdanning i møte med arbeidslivet. Mange pekte på at det kunne være utfordrende å overføre kunnskap fra en forskningsrettet utdanning til yrker med andre fokusområder. Samtidig påpekte alle at det å overføre kunnskap fra utdannelsen til nye sammenhenger er et ansvar som hviler på den enkelte. Noen mente likevel at utdannelsen burde fokusere mer på dette. Gjennom informantene fikk jeg en overordnet forståelse av at utdannelsen de har tatt i utgangspunktet gir uante muligheter. Men det er opp til *den enkelte* å ta grep om og bruke kunnskapen fra utdannelsen. Et gjennomgående synspunkt fra informantenes side var at selv om de hadde tatt en forskningsrettet utdanning, så kan ikke alle bli forskere. Dette medfører at en må bruke den tilegnede kunnskapen på andre måter.

Informantenes beskrivelser av at deres utdanninger er forskningsrettet ser ut til å samsvare med at norske universiteter fra et tradisjonelt perspektiv har hatt et forskningsbasert framfor yrkesrettet fokus (Asdal et al., 2014, s. 92). Asdal et al. (2014, s. 107) viser blant annet til at den humanistiske utdanningens orientering mot forskning også bidrar til at relativt mange studenter sikter mot en forskerkarriere. Dette medfører videre at presset på forskeropplæringen blir stort. Når det gjelder videre yrkesmuligheter tilknyttet forskning vil mange som en følge av dette bli avvist. Som vi har sett ytret mange av mine informanter lignende forståelser. Dette inkluderer også mange av samfunnsviterne jeg intervjuet. En problemstilling med dette kan kanskje settes i forbindelse med hvordan kunnskapen kan brukes eller overføres til andre yrkessettinger.

Gjennom å ta del i et kunnskapssamfunn – et samfunn som ser ut til å verdsette kunnskap på mange ulike områder - kan det tenkes at mange samfunnsvitere og humanister sitter inne med mye kunnskap som kunne vært nyttig innenfor situasjoner eller kontekster som ikke bare er forskningsbaserte. Et spørsmål kan da handle om hvordan en kan tilrettelegge for at denne kunnskapen overføres og får en nytteverdi i settinger utenfor forskningsinstitusjonene.

Informantene jeg intervjuet påpekte som nevnt at den enkelte har et personlig ansvar i arbeidet med å overføre kunnskap fra utdanning til yrkesliv. Men på en annen side kan det kanskje tenkes at et yrkesrettet fokus på kunnskapsoverføring til arbeidslivssettinger gjennom utdanningen vil bidra til å gjøre dette ansvaret enklere å beherske. Som tidligere beskrevet påpeker Stevenson (2003) at høyere utdanning allerede etterstreber å møte kunnskap som vektlegges i arbeidslivet. Dette gjøres i form av et fokus på tilegnelse av generisk kunnskap. I tråd med dette viser Asdal et al. (2014, s. 148-149) at også humanistiske utdanninger forsøker å formidle kunnskap som kan brukes i kontekster tilknyttet yrkeslivet. I den forbindelse forsøker man gjennom undervisningen å knytte generisk kunnskap opp mot elementer som kan ha visse forbindelser til arbeidspraksis. Som eksempler nevnes fokus på presentasjonsteknikker, sakprosaskrivning og generelle analytiske ferdigheter (Asdal et al., 2014, s. 148). En utfordring med dette er imidlertid at et økt fokus på generell arbeidsrettet kunnskap kan gå på bekostning av den faglige eller forskningsmessige kunnskapen (Asdal et al., 2014, s. 148).

Eraut fremhever at kunnskap som benyttes og vektlegges i arbeidslivskontekster handler om mer enn det akademiske eller faglige. Kunnskap og forståelse for situasjoner og kontekster, andre mennesker i arbeidslivet (som for eksempel kollegaer, kunder eller overordnede), organisasjonen eller bedriften som helhet samt ulike former for strategier, risikovurderinger eller prioriteringer, er noen av aspektene som inngår i en holistisk arbeidslivskontekst (Eraut, 2009, s. 69-70). Selv om høyere utdanninger forsøker å få inn arbeidsrelatert eller generisk kunnskap i undervisningssammenheng, kan det likevel være vanskelig å forberede den enkelte på yrkeslivskontekster der så mange ulike kunnskapselementer inngår. Samtidig kan dette kanskje være særlig utfordrende i teoretiske og forskningsrettede utdanninger som ikke har noen integrerte former for praksis eller direkte koblinger til yrkeslivet. Manglende koblinger til yrkesliv kan kanskje særlig bidra til vanskeligheter med å øyne hvordan den universitetsfaglige kunnskapen kan ha nytteverdi utenfor en forskningsarena.

I den forbindelse kan kanskje et fokus på veiledet praksis i yrkesliv bidra med å øke kunnskapsoverføringen fra humanistiske og samfunnsvitenskapelige mastergradsutdanninger til arbeidslivskontekster.

5.6 Praksiserfaringenes betydning

Når det gjaldt synet på praksis i utdanningen har jeg tidligere vist til at informantene ytret delte meninger rundt dette. Noen mente at dette ikke var utdanningens ansvar å sørge for. Andre mente at det burde finnes en større mulighet for å inkorporere praksiserfaringer i utdanningen de hadde tatt, for på denne måten å skape en større tilknytning til arbeidslivet. Felles for informantene var at ingen av dem hadde noen former for inkorporert eller veiledet praksis i utdanningen som direkte kan forbindes med yrkeslivskontekster.

Under intervjuene med informantene kom det samtidig frem at mange på egenhånd hadde tilegnet seg arbeidsrettet kunnskap ved siden av studiet. Dette bidro til erfaringer som på ulike måter kunne knyttes til yrket de befant seg innenfor. Kunnskapen var tilegnet fra både relevante og ikke- relevante former for arbeid utenfor utdanningen. Noen hadde også skaffet seg praksiserfaringer tilknyttet studiet på egenhånd som gjorde det lettere å se koblinger.

Gjennom dette masterprosjektet ser funnene mine ut til å vise at praksiserfaringer av ulik art kan være viktige redskaper i møte med arbeidslivssituasjoner. Dette ser også til å gjelde for arbeidserfaringer som tilsynelatende ikke har vært direkte relaterte til utdanningen. Et spørsmål som da kommer frem er om det bør vektlegges veiledet eller organisert yrkespraksis i samfunnsvitenskapelige og humanistiske utdanninger som ikke har dette integrert. Jeg sikter her til praksis som direkte kan tilknyttes ulike og relevante yrkeskontekster. Dette kan kanskje bidra til å styrke den enkeltes forståelse av hvilke kunnskapsformer, oppgaver og muligheter en kan finne i arbeidslivet. I den forbindelse kan praksis som på ulike måter kobler sammen jobb og utdanning kanskje skape tettere kunnskapsrelaterte forbindelser mellom de ulike kontekstene som arbeidsliv og utdanning ofte beskrives for å være. På en annen side kan dette også være utfordrende da humanister og samfunnsvitere ser ut til å inngå i mange forskjellige yrkesgrupper (Asdal et al., 2014 og Arnesen et al., 2013).

Noen av informantene mente at det ikke er utdanningens oppgave å tilrettelegge for praksis og arbeidsrelaterte erfaringer. Likevel kan det kanskje diskuteres om ikke et økt fokus på

yrkesrelaterte praksiserfaringer kan være gunstig for en vellykket kunnskapsoverføring. At praksiserfaringer kan ha en vesentlig betydning er blant annet trukket frem av aktører på feltet rundt utdanning og arbeidsliv. I kronikken *La studentene få prøve seg* (2014) viser Rønnaug Tveit til at studenter som ikke er tilknyttet profesjonsfag behøver praksiserfaringer på lik linje med studenter innenfor profesjonsutdanninger:

Alle profesjonsutdanningene ved universiteter og høyskoler har praksis som en selvsagt del av utdanningen. Ingen ville komme på å utdanne leger og lærere uten å sende dem ut i felten. Studenter som ikke tar profesjonsfag, trenger også denne erfaringen. Et generelt universitetsstudium verken kan eller skal bli en yrkesutdanning, men en smakebit fra arbeidslivet kan ikke skade. Det kan tvert imot føre til mer motiverte studenter, bedre trivsel og ikke minst gjøre det enklere å navigere mot riktig karriere etterpå (Rønnaug Tveit, 2014).

Gjennom Tveits kronikk ser det ut til å fremkomme at mange studenter fra ikke-profesjonsrettede fag har utfordringer med å vite hvordan de skal bruke kunnskap fra utdanningen i yrkeslivet. På bakgrunn av dette er det også mange som ikke fullfører utdannelsen. I lys av dette fremhever hun viktigheten av å få prøve ut utdanningsrelatert kunnskap i yrkespraksis.

Slik det ser ut til å fremkomme hos Stevenson (2003, s. 246) kan det å trekke et distinkt skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap i utdanningen være problematisk. Som tidligere beskrevet vil overføring av teoretisk fagkunnskap til arbeidsliv avhenge av hvilke forbindelser individet knytter mellom teoretiske ideer og direkte praksiserfaringer. En svak forbindelse gjør at tilegnet teori bare blir forstått i seg selv, og uten sammenheng med situasjoner i yrkeslivet (Stevenson, 2003, s. 246). Stevenson ser ut til å hevde at læringserfaringer også bør bygge på praksiserfaringer. Uten direkte linker til det konkrete, spesifikke, praktiske, funksjonelle og meningsfulle vil tilegnet kunnskap forbli i en *uvirksom* tilstand (Stevenson, 2003, s. 249). Dette innebærer at kunnskapen ikke blir ansett for å være relevant, hensiktsmessig eller nyttig i nye situasjoner eller kontekster (Stevenson, 2003, s. 249).

5.7 Konklusjon

Stevenson (2002, s. 4) beskriver overføring av kunnskap fra utdanning til arbeidsliv som en *uunnngåelig strid*. I lys av dette trekker han frem at et viktig spørsmål knytter seg til hvordan en kan utstyre den enkelte med de ferdighetene som behøves for å håndtere nye situasjoner i arbeidslivet, og samtidig lære av dem. En utfordring kan med dette se ut til å handle om hvordan en kan *tilrettelegge* for overføring av kunnskap til yrkesrettede kontekster og settinger.

Stevenson (2003, s. 249) fremhever at for å kunne gjøre tilegnet kunnskap virksom, kreves det direkte linker til spesifikke, meningsfulle og praksisrelaterte erfaringer. Samtidig poengterer Eraut (2009, s. 82) at kunnskapsoverføring noe som læres. Eraut synes å vise til at dette er en læringsprosess som sjelden blir fokusert på gjennom utdanning eller yrkesliv (2009, s. 82). Dersom prosessen rundt overføring av kunnskap ikke fokuseres på gjennom utdanningen, kan dette innebære at den enkelte selv har et stort ansvar for å øyne hvordan kunnskapen kan overføres til praksis- og arbeidsrelaterte sammenhenger. Det var også denne forståelsen som så ut til å fremkomme hos informantene jeg intervjuet. Utsagn i intervjuene ga grunnlag for å tolke at individet bærer et stort eneansvar i arbeidet med å se kunnskapssammenhenger og overføre universitetsfaglig og generell akademisk kunnskap til yrkeslivskontekster. Med utgangspunkt i Eraut og Stevensons beskrivelser, kan det imidlertid diskutere hvor lett det er for den enkelte å øyne slike forbindelser, dersom dette ikke i tillegg er et fokusområde gjennom utdanningen.

5.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert funn og tolkninger fra analysen. Dette er gjort med grunnlag i tidligere presentert litteratur og forskning. Med dette som utgangspunkt har jeg vært ute etter å drøfte overføring av generell akademisk kunnskap og universitetsfaglig kunnskap til yrkeslivskontekster. Jeg har også diskutert kontekstens betydning for kunnskapsoverføring. Videre ble praksiserfaringenes innflytelse på kunnskapsoverføring belyst. Dette ble gjort med hensikt i å bringe klarhet over elementer som kan bidra til å styrke overføring av kunnskap mellom kontekster i utdanning og yrkesliv. En nærmere konklusjon vil også bli gitt i oppgavens avsluttende kapittel.

6. Avsluttende kapittel

Gjennom denne mastergradsavhandlingen har jeg undersøkt kunnskapsoverføring fra høyere utdanning til arbeidsliv. Formålet har vært å bidra med økt forskningsbasert forståelse rundt hvordan ferdigutdannede masterstudenter tilknyttet ikke-profesjonsfag overfører kunnskap fra utdanning til yrke. I den forbindelse har jeg undersøkt humanistiske og samfunnsvitenskapelige mastergradsutdanninger som ikke har hatt veiledet eller organisert praksis til yrkeslivskontekster som en integrert del av studiet. I lys av dette har prosessen som knytter seg til hvordan kunnskap overføres fra utdanningskontekster til yrkeslivskontekster vært sentral.

I dette avsluttende kapitlet vil jeg oppsummere og gi noen konklusjoner rundt funnene og diskusjonen som denne masteroppgaven har gjennomgått. Samtidig vil jeg gi noen bemerkninger med tanke på spørsmål eller problemstillinger som kanskje kan være interessante å undersøke videre.

6.1 Oppsummering og konklusjon

Innledningsvis i masteravhandlingen satte jeg opp følgende problemstilling:

Hvordan bruker arbeidstakere med masterutdanning innenfor samfunnsvitenskap og humaniora den universitetsfaglige og generelle akademiske kunnskapen de har tilegnet seg i studiet, i jobben de har nå?

Samtidig formulerte jeg også noen forskningsspørsmål som det var ønskelig å finne svar på:

- Hvordan foregår kunnskapsoverføringen som prosess?
- Hvilke elementer av universitetsfaglig og generell akademisk kunnskap inngår i yrkessammenheng?
- Hvilke utfordringer kan finnes i overføringen av universitetsfaglig og generell akademisk kunnskap til arbeidslivet?

I kapittelet ”*Teoretisk grunnlag og forskningstendenser*” viste jeg til at kunnskapsoverføring kan synes å være et problematisk begrep når man i vitenskapelige sammenhenger undersøker prosedyrer for hvordan kunnskap som er tilegnet gjennom en kontekst benyttes i en annen. Dette er fordi begrepet metaforisk sett kan antyde en forståelse av at kunnskap kan fraktes med individet mellom ulike kontekster og settinger (Beach, 2003, s. 39). Gjennom denne oppgaven har jeg på bakgrunn av undersøkt forskning og litteratur tatt utgangspunkt i at kunnskapsoverføring består av flere sammenhengende prosesser, der kunnskap ikke tilføres men heller *omgjøres* og *utvikles* i samspill med omgivelser, sosiale aktiviteter, personer og redskaper (Beach, 2003; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Med denne forståelsen til grunn har jeg vist til at Eraut (2009, s. 65) anser kunnskapsoverføring for å være en læringsprosess. I lys av dette vil overføring av generell akademisk og universitetsfaglig kunnskap til arbeidsliv kunne avhenge av i hvor stor grad denne læringsprosessen fokuseres på gjennom utdanningen (Eraut, 2009, s. 82).

I kapittelet ”*Funn*” fremhevet jeg blant annet at både den universitetsfaglige og generelle akademiske kunnskapen ser ut til å danne et viktig bakteppe i informantenes yrkeshverdager. Datamaterialet ser samlet sett ut til å vise at alle informantene benytter elementer av generell akademisk og universitetsfaglig kunnskap i yrket. Det finnes imidlertid ulikheter rundt *hvordan* og *i hvor stor grad* den universitetsfaglige kunnskapen brukes og kommer til nytte. Informantene med de tetteste forbindelsene mellom utdanning og yrke, er også de som i størst grad ser ut til overføre den universitetsfaglige eller fagspesifikke kunnskapen til arbeidslivet. Informantene uten direkte koblinger antydte at de brukte denne kunnskapen i mindre grad. Et annet viktig funn er at de samme informantene *brukte tid* på å se sammenhenger for hvordan den universitetsfaglige kunnskapen kunne overføres til yrkeslivskontekster.

Et annet funn handlet om at det kunne oppleves som utfordrende å overføre kunnskap fra en forskningsrettet mastergradsutdanning til arbeidslivet, der andre former for kunnskap gjerne er i fokus. Samtidig kom det frem at de egne praksiserfaringene informantene har gjort seg ved siden av studiene ser ut til å være relevante og viktige for yrket de er i. Dette kan muligens tolkes i retning av at det å integrere veiledede eller organiserte former for praksis gjennom ikke-profesjonsrettede mastergradsutdanninger, kan bidra til å styrke overføring av generell akademisk og universitetsfaglig kunnskap til yrkeslivskontekster som ikke er forskningsbaserte. Alle informantene ytret seg i retning av at det å vise og bruke kunnskap fra

utdannelsen i nye sammenhenger, er et ansvar som hviler på den enkelte. Noen mente likevel at utdannelsen burde fokusere mer på dette.

Informantene hadde også utsagn der de påpekte at utdanningen i utgangspunktet kunne bidra til uante muligheter i yrkeslivet. På tross av dette stilte jeg i *diskusjonen* spørsmål ved om det ikke bør rettes et større fokus på hvordan den universitetsfaglige og generelle akademiske kunnskapen kan overføres til arbeidslivskontekster. Dette spørsmålet baserte seg blant annet på at universitetsfaglig kunnskap kan ofte beskrives som akademisk, teoretisk og kodifisert (Eraut, 2009). For å kunne ta i bruk mye av denne kunnskapen vil den enkelte måtte omgjøre den til *personlig* kunnskap for videre bruk i nye sammenhenger (Eraut, 2009). Med tanke på at mange samfunnsvitere og humanister har gjennomgått svært teoretiske og forskningsrettede utdanninger kan det kanskje være vanskelig å vite hvordan denne kunnskapen er praktisk overførbar til nye sammenhenger. Et spørsmål blir med dette om ikke mye kunnskap kan gå tapt på veien. Den enkelte bærer tilsynelatende et stort eneansvar i arbeidet med å se kunnskapssammenhenger, og å overføre kunnskap til yrkessammenhenger. I diskusjonskapittelet ble dette problematisert da utdanninger og yrker som nevnt kan skille seg fra hverandre med tanke på kontekst, kultur og tilnærminger til læring (Eraut, 2009, s. 77). Samtidig påpekte informantene mine at de ikke hadde hatt praksis eller veiledning i utdanningen som rettet seg mot et kommende yrkesliv. På bakgrunn av dette kan det kanskje finnes en utfordring i å øyne hvordan den utdanningsbaserte kunnskapen kan overføres til arbeidslivssituasjoner.

6.2 Avsluttende bemerkninger

På bakgrunn av å være universitetsfag kan det være rimelig å anta at både samfunnsvitenskapelige og humanistiske fagområder er en del av kulturelle praksiser der mye forskningsbasert, teoretisk og akademiske kunnskap vektlegges. Samtidig kan arbeidslivskontekster vektlegge andre former for kunnskap og ferdigheter som kanskje ikke er fremhevet gjennom utdanningen. I humanistiske og samfunnsvitenskapelige mastergradsutdanninger der de nevnte kunnskapsformene veier tungt, bør gjerne spørsmål som knytter seg til kunnskapens videre bruk tilnærmes og utforskes. I den sammenheng kan det være nyttig å betrakte nyere forståelser av at kunnskap ikke nødvendigvis er noe individet uproblematisk frakter med seg fra utdanningen og over til nye, ukjente yrkeslivsettinger (Beach, 2003; Tennant, 1999; Stevenson, 2002; Stevenson 2003; Eraut 2009). Den enkeltes

ansvar for å øyne nye muligheter og bruksområder som kunnskapen kan overføres til behøver ikke å være negativt i seg selv. Men nyere forskning viser samtidig at fokus på konteksters og praksiserfaringers betydning kan være viktig for en vellykket kunnskapsoverføring (Beach, 2003; Stevenson, 2002; Stevenson 2003; Eraut 2009). For å kunne legge til rette for kunnskapsoverføringen, bør det kanskje også fokuseres på tilrettelegging for kontekster i utdanningen som er like med de en kan finne arbeidslivet. I den forbindelse kan organiserte og veiledede koblinger til yrkespraksis kanskje være en mulig løsning.

Basert på de nevnte beskrivelsene kan det for fremtiden vært interessant med forskning som kartlegger videre muligheter og forslag for hvordan kunnskap fra ikke-profesjonsrettet utdanning kan kobles tettere sammen med yrkes- eller næringsliv. En interessant innfallsvinkel kan også sentrere seg rundt hvordan kunnskap fra samfunnsvitenskapelige og humanistiske mastergradsutdanninger kan brukes på nye og kreative måter. Et spennende utgangspunkt kan i tillegg handle om å undersøke de nevnte aspektene i lys av perspektiver fra arbeidslivet. Kanskje dette kan bidra til at den enkelte i enda større grad øyner og iverksetter de uante mulighetene som kan finnes i tilegnet kunnskap fra en samfunnsvitenskapelig eller humanistisk mastergradsutdanning.

LITTERATUR

- Aase, T.H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Arnesen, C.Å., Støren, L..A. & Wiers-Jenssen, J. (2013). Tre år etter mastergraden – arbeidsmarkedssituasjon og tilfredshet med jobb og utdanning. Rapport 41/2013. Oslo: NIFU. Hentet 6. februar 2015 fra: <http://www.nifu.no/files/2013/11/NIFUrapport2013-41.pdf>
- Arnesen, C.Å., Støren, L..A. & Wiers-Jenssen, J. (2014). Kandidatundersøkelsen 2013. Mastergradsutdannedes arbeidsmarkedssituasjon og vurdering av utdanningen et halvt år etter fullført utdanning. Rapport 17/2014. Oslo: NIFU. Hentet 26. april 2015 fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280129/NIFUrapport2014-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asdal, K., Brekke, T., Hvattum, M., Jordheim, H., Rem, T., Sandmo, E., Ytreberg, E. & Grøtta, V. (2014). *Hva skal vi med humaniora?* Jordheim, H., & Rem, T (Red). Oslo: Fritt Ord.
- Beach, K. (2003). Consequential Transitions: A developmental View of Knowledge Propagation Through Social Organizations. T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. (1. utg., s. 39-61). England: Pergamon.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Dysthe, O. (red) (2001). *Dialog, samspel, læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Eraut, M. (2009) Transfer of knowledge between education and workplacesettings. Daniels, H., Lauder, H. og Porter, J. (red.) *Knowledge, Values and Educational Policy. A Critical Perspective*. London and New York: Routledge. s.65 – 84.
- Filstad, C., & McManus, J. (2011) *Transforming knowledge to knowing at work: the experience of newcomers*. (s. 763 – 779). London: Routledge. Hentet fra: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2011.625573#>
- Forskningsetiske-komiteer. (2014). God forskningspraksis. Lastet ned 04.02.2015. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, A., & Giorgi, B. M. (2003). Phenomenological Psychological Method. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in Psychology. Expanding perspectives in Methodology and Design*. (pp. 243-273). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Gran, A.B. (2014, 07. april). Humanioras nyttevegning. Aftenposten, meninger. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/Humanioras-nyttevegning-7527121.html>
- Guile, D., & Young, M. (2003) Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. (1. utg., s. 63-85). England: Pergamon
- Hager, P., & Holland, S. (2006). Introduction. Hager, P., & Holland, S (Red.), *Graduate Attributes, Learning and Employability*. (s. 1 -17). Nederland: Springer.
- Halvorsen, A.G. (2013, 22. september). Altfor mange tar en mastergrad samfunnet ikke har bruk for. *Dagens Næringsliv, Talent*. Hentet fra <http://www.dn.no/talent/2013/09/22/-altfor-mange-tar-en-mastergrad-samfunnet-ikke-har-bruk-for>

- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany. State University of New York Press.
- Hobbelstad, I.M. (2014, 22. mars). Fortolkerne blant oss. *Dagbladet, meninger*. Hentet fra http://www.dagbladet.no/2014/03/22/kultur/meninger/kommentar/humaniora/fritt_ord/32433926/
- Høgestøl, A., Dahle, M., & Vaage, T. (2014). Fra studier til jobb i Bergensregionen. *Tidsserierapport 2003 - 2011*. Rapport 02/2014. Bergen: Ideas2evidence. Hentet 6. mars 2015 fra: http://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/fra_studier_til_jobb_i_bergensregionen_-_tidsserierapport_2003-2011.pdf
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kleiberg, C.H. & Stenerud, A.T. (2014, 12. november). Bill.mrk: Samfunnsvitere søkes! Universitas. Hentet fra <http://universitas.no/kronikk/59991/bill-mrk-samfunnsvitere-sokes-kunnskapsdepartementet>. (2014). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 1. februar 2015 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/tilstandsrapport2014_endelig_versjon.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. Side 3-13.
- Lambert, P. (2003) Promoting Developmental Transfer in Vocational Teacher Education. T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. (1.utg., s. 233-257). England: Pergamon.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? I *Nordisk Pedagogik 1/2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rysevik, J., Dahle, M., Holthe, I.C., & Høgestøl, A. (2011). Kompetanse 2020: Universitetsutdanningenes synlighet og relevans og samfunnets behov. Rapport 04/2011. Bergen: Ideas2evidence. Hentet 6. mars 2015 fra: <http://www.uib.no/filearchive/kompetanse-2020-rapport-16-02-11-.pdf>
- Røe Isaksen, T. (2014, 09. mai). Hva skal vi med humaniora? *Morgenbladet*. Hentet fra http://morgenbladet.no/debatt/2014/hva_skal_vi_med_humaniora#.VTzsNkL3qvt
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* Vol 27, no 2. Side 4-13.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London. Thousand Oaks. New Delhi. Sage Publications Ltd. (4. utg.).
- Sjøberg, J. (2014, 07. april). Kun én prosent trenger humanister. *Aftenposten, Jobb*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/jobb/Kun-n-prosent-trenger-humanister-7527030.html>
- Stevenson, J. (2002) Concepts of workplace knowledge. *International Journal of Educational Research*, Vol 37, s.1-15
- Stevenson, J. (2003). The Implications of Learning Theory for the Idea of General Knowledge. *Journal of Vocational Education and Training*, 55 (2), 241-253. Hentet 10. februar 2014: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820300200228#.UyBgMT95NQI>
- Säljö, R. (2003). Epilogue: From Transfer to Boundary-crossing. T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and*

- Boundary-crossing*. (1.utg., s. 311-321). England: Pergamon
- Tennant, M. (1999) Is learning transferable? D. Boud & J. Garrick (red.) *Understanding learning at work*. London: Routledge. s. 165 - 179.
- Tuomi-Gröhn, T. (2003) Developmental Transfer as a Goal for Internship in Practical Nursing. T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. (1.utg., s. 199-233). England: Pergamon.
- Tuomi-Gröhn, T og Engeström, Y. (2003) Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. (1.utg., s. 19-39). England: Pergamon
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., og Young, M. (2003) From transfer to Boundary-crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An introduction. T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. (1.utg., s. 1-19). England: Pergamon
- Tveit, R. (2015, 11. februar). La studentene få prøve seg. *Bergens Tidende*. Hentet fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/La-studentene-fa-prove-seg-3299245.html>
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Harvard University Press.
- Young, M. (2004). Conceptualizing vocational knowledge: some theoretical considerations. Rainbird, H., Fuller, A., & Munro, A (Red.), *Workplace learning in context*. (s. 185-201). London: Routledge.

VEDLAGT DOKUMENTASJON

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Kunnskapsoverføring fra høyere utdanning til arbeidsliv”

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel om deltagelse til et forskningsprosjekt tilknyttet min mastergradsoppgave i pedagogikk ved Universitetet i Bergen.

Tema for mastergradsoppgaven er kunnskapsoverføring fra høyere utdanning til arbeidsliv. Formålet er å bidra med økt forskningsbasert forståelse rundt hvordan ferdigutdannede masterstudenter tilknyttet ikke-profesjonsfag *anvender og overfører* kunnskap fra utdanning til yrke.

I masterprosjektet vil perspektivet rette seg mot uteksaminerte masterstudenter med bakgrunn fra svært teoretiske utdanninger der koblingen mellom utdanning og et bestemt yrke kan anses for å være lav, og der lite eller ingen praksis har vært en del av selve utdanningsforløpet.

Oppgaven vil undersøke prosessen som knytter seg til hvordan kunnskap som tilegnet i en kontekst overføres og benyttes i en annen. Det er dermed ikke selve overgangen fra studie til arbeidsliv som vil være i hovedfokus. Når det gjelder fagområder vil oppgaven fokusere på å undersøke ulike samfunnsvitenskapelige og humanistiske mastergradsutdanninger. En årsak til dette er at begge utdanningsfelt ofte kan beskrives for å tilby teoripregede studier uten praksis i en arbeidslivssituasjon som en inkorporert del av selve utdanningen. Med bakgrunn i de foregående beskrivelser kan min problemstilling formuleres på følgende måte:

Hvordan bruker arbeidstakere med masterutdanning innenfor samfunnsvitenskap og humaniora den fagspesifikke og generelle akademiske kunnskapen de har tilegnet seg i studiet, i jobben de har nå?

Du forespørres om deltagelse på bakgrunn av at du er arbeidstaker med mastergrad innenfor samfunnsfag eller humanvitenskapelige fag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå ved hjelp av *intervju*. Intervjuet er beregnet til å vare i ca. 30 – 60 minutter. Spørsmålene vil sentrere seg rundt hvordan du bruker utdanningen din i arbeidslivet. Dette vil blant annet handle om hvilke elementer av faglig og akademisk kunnskap fra utdanningen som benyttes i yrkessammenheng. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og det vil bli tatt notater underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Alle svarene du gir vil bli anonymisert. Personopplysninger vil ikke lagres sammen med datamaterialet. Lydspor og notater som inneholder evt. sensitiv informasjon makuleres umiddelbart. Direkte eller indirekte personidentifiserende informasjon vil ikke bli benyttet i masteroppgaven. Når masteroppgaven er ferdig våren 2015 vil opptak og personopplysninger bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du gjerne ta direkte kontakt med meg på e-post: isa.andreassen@gmail.com eller telefon: 95997674.

Min veileder er Anne Grete Danielsen ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Bergen. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Problemstilling for masterprosjekt:

Hvordan bruker arbeidstakere med masterutdanning innenfor samfunnsvitenskap og humaniora den fagspesifikke og generelle akademiske kunnskapen de har tilegnet seg i studiet, i jobben de har nå?

Intervjuspørsmålene vil bygge på de underliggende forskningsspørsmålene som er satt opp i forbindelse med problemstillingen. Disse fungerer som tema i intervjuguiden.

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan foregår kunnskapsoverføringen som prosess?*
 - *Hvilke elementer av faglig og akademisk kunnskap inngår i yrkessammenheng?*
 - *Hvilke utfordringer kan finnes i overføringen av faglig og akademisk kunnskap til arbeidslivet?*
-

Hvordan foregår kunnskapsoverføringen som prosess?

Intervjuspørsmål:

- Kan du fortelle litt om utdanningen din? (Innhold, faglig fordypning, etc).
- Kan du fortelle litt om arbeidsoppgavene du løser i yrkessammenheng? Hvordan er koblingen mellom disse?
- Hvilke type kunnskap/kvalifikasjoner opplever du at yrket ditt vektlegger?
- Hva er din erfaring med en teoritung utdanning (med lite eller ingen praksis) og anvendeligheten i arbeidslivet? Hvordan er dette i ditt nåværende yrke?

Hvilke elementer av faglig og akademisk kunnskap inngår i yrkessammenheng?

Intervjuspørsmål:

- Hvordan bruker du kunnskap som er tilegnet gjennom utdanningen i arbeidslivet? Har du noen eksempler? (Kan du beskrive hvordan du benytter den faglige kunnskapen i arbeidslivet? Kan du beskrive hvordan du benytter den generelle akademiske kunnskapen i arbeidslivet?)
- Hvordan vil du anse betydningen av faglig kunnskap versus mer generelle akademiske kvalifikasjoner i jobben du har nå?

- Er det elementer av tilegnet faglig eller generell akademisk kunnskap du ikke benytter?
- Ser du noen sammenheng mellom den faglige eller generelle akademiske kunnskapen og ny kunnskap som tilegnes i arbeidslivet?

Hvilke utfordringer kan finnes i overføringen av faglig og akademisk kunnskap til arbeidslivet?

Intervjuspørsmål:

- Kan du beskrive evt. utfordringer du har hatt tilknyttet overføring av faglig og generell akademisk kunnskap til arbeidslivet?
- Hvordan så du for deg at man kunne bruke utdanningen i arbeidslivet? Svarer dette til forventningene?
- Er det noe du skulle ønske du lærte mer av i utdanningen/noe du savnet i studiene/mastergraden i forbindelse med fremtidig arbeidsliv/jobben du har nå?
- Har du noen forslag til hva som kan gjøres for å få brukt mer kunnskap fra din type mastergrad til arbeidslivet?
- Hvordan vurderer du utdanningens evne til å vise til hvordan kunnskapen kan brukes i yrkessammenheng?

Vedlegg 3: Utdrag fra meningsfortettet tekst iht. Kvale og Brinkmann (2009).

Meningsenhet	Essens	Kategori/Tema
<p>Kulturvitenskap handler ofte om å sette seg selv utenfor og se på de små tingene. Forstå sammenhengene. Observere mennesker og hvordan de samhandler.. kanskje jeg har merket i det siste.. jeg synes jeg får bruk for det. Jeg kommer nå inn i en bransje, kanskje innenfor da kommunikasjon og salg og den type ting. Jeg har ingen innsikt i det, for jeg ikke gått på skole med disse folkene. Jeg har gått på HF. Så det er rett og slett nesten sånn antropologisk lek. Så jeg rett og slett prøver å bruke de verktøyene til å.. liksom .. hvem er de.. disse folkene? hvordan snakker de sammen? hva bør jeg gjøre for å på en måte møte de? Kan jeg forstå hvor de kommer fra. (Informant 1)</p>	<p>Har i det siste merket å få bruk for det kulturvitenskap handler om. Kommer inn i en bransje. Kommunikasjon og salg. Ingen innsikt. Har gått på HF. Antropologisk lek. Prøver å bruke verktøyene. Forstå.</p>	<p>Kunnskapssammenhenger Universitetsfaglige aspekter Verktøy</p>
<p>Jeg tenker det .. viktigste med å ta master i hva som helst egentlig, i alle de her fagene som ikke er profesjoner.. det er nemlig .. eller det er nettopp de generelle akademiske kompetansene som man tilegner seg. Og så må man lære jobben når man kommer ut i jobben. Men da har man på en måte et verktøy med seg som gjør at man er i stand til å .. sette seg inn i den noenlunde kjapt og greit (Informant 4)</p>	<p>Alle de fagene som ikke er profesjoner. Det viktigste er de generelle akademiske kompetansene. Må så lære jobben når man kommer ut i jobben. Har da verktøy med seg.</p>	<p>Generell akademisk kompetanse Verktøy</p>
<p>Da jeg begynte å jobbe så trodde jeg at jeg aldri kom til å få bruk for utdannelsen min. Det føltes sånn når jeg satt der og det kokte rundt meg med disse tallene og alle disse politiske sakene. Jeg ante ikke hva jeg dreiv med da. Men så viste det seg at det å være knallgod i nynorsk det er kanskje det beste verktøyet du har i nynorsk kommuner (..) jeg er så syk kjapp til å skrive godt på nynorsk.. enorm fordel. (Informant 3)</p>	<p>Trodde at hun aldri kom til å få bruk for utdannelsen. Men så viste det seg at nynorsk kanskje er det beste verktøyet. Skrive godt på nynorsk. Enorm fordel.</p>	<p>Å se kunnskapssammenhenger Verktøy Å formulere seg/skrive godt.</p>

Vedlegg 4: NSD Prosjektvurdering

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne Grete Danielsen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 08.08.2014

Vår ref: 39295 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.07.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39295</i>	<i>Kunnskapsoverføring fra høyere utdanning til arbeidsliv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Grete Danielsen</i>
<i>Student</i>	<i>Isabell Andreassen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Isabell Andreassen isa.andreassen@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39295

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Vedlegg 6: NSD Bekreftelse

Fra: **Kjersti Haugstvedt** kjersti.haugstvedt@nsd.uib.no
Emne: Prosjektnr: 39295. Kunnskapsovertøring fra høyere utdanning til arbeidsliv
Dato: 4. oktober 2014 kl. 14.00
Til: Anne.Danielsen@psyph.uib.no
Kopi: isa.andreassen@gmail.com



BEKREFTELSE

Personvernombudet har i sin prosjektkommentar den 11.08.14 vurdert studien til å falle utenfor personopplysningslovens virkeområde og meldeplikten til personvernombudet. Det var i meldeskjema punkt 9 ikke krysset av for at det skulle innsamles direkte personidentifiserbare opplysninger (som navn, e-postadresse m.fl), men for at det skulle innsamles indirekte personidentifiserbare opplysninger som fagområde for mastergrad og type yrke. Personvernombudets vurdering er at nevnte opplysninger er å regne som bakgrunnsopplysninger, men ikke som indirekte personidentifiserbare opplysninger. Det vil ikke være mulig på bakgrunn av nevnte opplysninger å spore dem tilbake til et enkeltindivid. Vår vurdering er at for at nevnte opplysninger skal være personentydige vil det også måtte registreres opplysninger som eksempelvis navn på utdanningsinstitusjon, kull/årstall, alder og kjønn.

Personvernombudet mottok en endringsmelding den 18.09.14 med opplysning om at blant annet utdanningssted og arbeidsplass vil kunne bli registrert. Den 22.09.14 mottok personvernombudet en endringsmelding om at opptakene behandles som lydfil på pc.

Personvernombudet tar høyde for at det behandles personopplysninger med datamaskinbasert utstyr. Prosjektet vil dermed omfattes av meldeplikten. Det er utformet et informasjonsskriv til utvalget for studien. Vi finner informasjonsskrivet godt utformet. Behandlingen av opplysningene kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første ledd, samtykke. Det er da lagt til grunn at forespørsel om deltakelse viderefremmes av utdanningsinstitusjonen.

--

Vennlig hilsen
Kjersti Haugstvedt
Spesialrådgiver
(Special Adviser)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 29 53
Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80
Email: kjersti.haugstvedt@nsd.uib.no
Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern