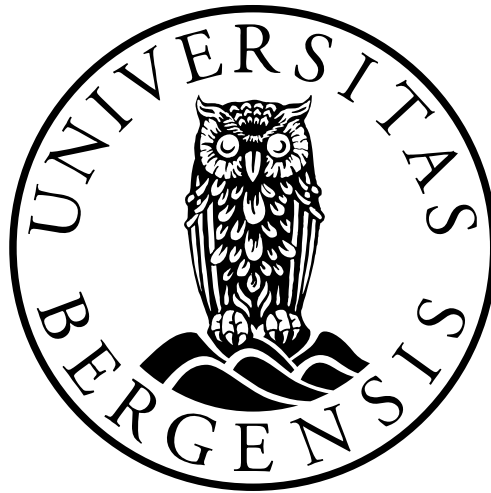


«Alle burde hatt ein forskarskule»

Ein kvalitativ studie av tidlegare stipendiatar
sine erfaringar med forskarskulen NAFOL

John Ivar Sunde



Masteroppgåve

Masterprogram i pedagogikk - IKT

ved UNIVERSITETET I BERGEN
DET PSYKOLOGISKE FAKULTET

HAUST 2017

Forord

Då er eg ved vegg ende i denne prosessen, og det er på tide å rette ein stor og velfortent takk til dei som har bidrege med hjelp og støtte i arbeidet med masteroppgåva. Først vil eg få takke deltakarane i studien, som generøst har delt både av si tid og sine tankar. Takka vere deira velvilje og positive innstilling til å bidra i eit masterprosjekt, har eg fått ei unik innsikt i korleis livet som stipendiat i ein forskarskule kan utarte seg. Så vil eg takke NAFOL ved dagleg leiar Kari Smith og administrasjonen for deira positive haldning til forskingsprosjektet mitt, og at dei har gitt meg god informasjon og invitasjonar til å delta på aktivitetar i regi av forskarskulen, slik at eg kan få ei betre forståing av korleis forskarskulen er organisert.

Deretter må eg takke rettleiar Harald Thuen ved Høgskolen i Lillehammer, for konstruktive kommentarar og oppløftande ord undervegs i prosjektet. Ein stor takk også til eit flott fagmiljø ved Institutt for pedagogikk som har gitt meg fagleg påfyll i tre og eit halvt år. Steinar Bøyum sat masterperioden i perspektiv ved å anslå at han kunne byrje å tenke på pensjonsplanane sine etter at vårt kull var uteksaminert. Så gamal er han ikkje, men eg forstår godt kjensla av at ein mastergrad på deltid er ein lang prosess.

Vidare vil eg rette ein stor takk til mitt kull med masterstudentar, som har bydd på spanande diskusjonar og eit rom for deling av store og små erfaringar og utfordringar. På mange måtar kjenner eg igjen behovet som stipendiatane i denne studien har med å søkje eit fellesskap der man møter andre som er i "same båt".

Den største takken går til mi kjære kone Wenche, som har vore ei fjellstøypt støtte i arbeidet med masteroppgåva. Ho har gitt meg rom til å skrive, heia på meg i den forvirrande fasen av skrivearbeidet og lest flittig igjennom side for side. Takk også til min gode familie og venner som har vore ein kollektiv heiagjeng. Eg er heldig som har fine folk til å gi meg oppløftande ord når eg treng det. Ein særleg takk til Sigbjørn, som har bidrege med korrekturlesing og nyttige innspel til oppgåva.

Samandrag

Nasjonale forskarskular er definert som ein av strategiane for å auke kvaliteten på doktorgradsutdanninga i Noreg, ved mellom anna å tilby eit forsterka fagleg fellesskap for doktorgradsstudentar i utvalte fagområde. Denne studien tek utgangspunkt i Nasjonal forskarskole for lærerutdanning (NAFOL) som eit case for å undersøkje korleis tidlegare stipendiatar har erfart å delta i ein forskarskule. Formålet med studien er å gi ei djupare forståing av dei sosiale praksisane og kontekstane som blir etablert i forskarskulen, og som stipendiatane opplever har hatt betydning for deira tilvere som doktorgradsstudentar og arbeid med doktorgradsavhandlinga.

Datamaterialet i studien byggjer på semistrukturerte kvalitative intervju med åtte tidlegare stipendiatar frå ulike høgskular og universitet i Noreg, som alle har vore deltakarar i NAFOL i stipendiatperioden. Det teoretiske rammeverket for studien er forankra i eit sosiokulturelt perspektiv. Her er særleg Lave og Wenger (1991) sin teori om legitim-perifer deltaking i praksisfellesskap eit sentralt bidrag for å forstå korleis stipendiatane og faglege nestorar i forskarskulen etablerer eit felles læringsfellesskap.

Studien viser mellom anna at dei tidlegare stipendiatane legg stor vekt på det faglege og sosiale utbyttet dei har fått frå fellesskapet som blir etablert mellom stipendiatar i forskarskulen. Eit anna sentralt funn er at fleire av deltakarane opplever at dei etablerer eit felles ansvar i forskarskulen for å bidra til andre stipendiatar sin akademiske utvikling. Eg har argumentert for at det er forståinga av eit felles ansvar, og dei sosiale praksisane som blir etablert med formål om å støtte kvarandre fagleg og sosialt, som er fundamentet for læringsfellesskapet i forskarskulen. Vidare identifiserer denne studien korleis ulike tersklar og ei form for taus kunnskap i doktorgradsutdanninga hindrar stipendiatar i å få innsikt i viktig kunnskap om det akademiske miljøet dei søker å bli ein del av. Her viser denne studien at andre stipendiatar i forskarskulen fyller ein viktig funksjon overfor kvarandre i å mediere ei form for taus kunnskap i forskarutdanninga, og senke terskelen for kva som er legitimt å diskutere i eit akademisk miljø.

Abstract

National research schools are defined as one strategy to increase the quality of the doctoral education in Norway, by offering an enhanced professional environment for PhD students in selected research domains. In this master thesis I have focused on a case-study of The Norwegian National Research School in Teacher Education (NAFOL), to examine how former research fellows experienced their participation in the research school. The aim of this thesis is to get a deeper understanding of the social practices and contexts that are established in NAFOL, and how the research school affects the professional development of the doctoral students.

Data is collected from semi-structured qualitative interviews with eight previous research fellows from various university colleges and universities in Norway, all of whom have participated in NAFOL during their doctoral education. The theoretical framework for the study is based on a socio-cultural approach to learning. In particular, Lave and Wenger's (1991) theory of legitimate peripheral participation in communities of practice is a key contribution to understanding how research fellows and old-timers in the academic community cooperate to establish an arena where the research fellows can develop their academic skills.

One key finding is that former fellows place great emphasis on the professional and social outcome of the community that is established between the fellows in the research school. Another important finding is that more participants feel that they establish a shared responsibility in the research school to contribute to other fellow students' academic development. I have argued that the main objective of the research school is based on a mutual understanding of a shared responsibility and the social practices that are established with the purpose of supporting each other professionally and socially. In addition, this thesis identifies how different thresholds and a form of tacit knowledge in the doctoral education prevent research fellows from gaining insight into important knowledge about the academic environment they seek to be part of. This thesis shows that other fellow students in the research school play an important role in mediating

tacit knowledge in the doctoral education, and lowering the threshold for what is legitimate to discuss in an academic environment.

Innhold

1. Innleiing.....	1
1.1 Bakgrunn og grunngeving for val av tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Studien sin kontekst - forskarskulen NAFOL.....	3
1.4 Omgrepsavklaring.....	5
1.5 Kapitteloversikt.....	6
2. Litteraturreview	7
2.1 Søkeprosess.....	7
2.2 Behov for fagleg og sosial støtte.....	9
2.3 Kunnskapsdeling i forskarutdanning.....	10
2.4 Forskarskular	11
2.5 Fellestrekk og ulike tilnærmingar i forskingslitteraturen	12
2.6 Oppsummering og situering av studien.....	13
3. Teori.....	15
3.1 Eit sosiokulturelt perspektiv på kunnskapsutvikling.....	15
3.1.1 Læring situert i fysiske og sosiale kontekstar.....	17
3.1.2 Den sosiale og distribuerte dimensjonen av læring	18
3.1.3 Språket som medierande reiskap	19
3.1.4 Taus kunnskap.....	20
3.2 Legitim-perifer deltaking og praksisfellesskap	21
3.3 Praksisfellesskap, læringsbaner og epistemiske opphaldsrom	25
3.4 Oppsummering.....	27
4. Forskingsparadigme og metodisk design.....	28
4.1 Plassering av studien innanfor eit forskingsparadigme	28
4.2 Case-studiar som metodisk design	29
4.3 Kvalitative intervju	30
4.3.1 Semistrukturert intervju og utforming av intervjuguide	30
4.4 Utval av deltakarar til studien	31
4.5 Kvalitetssikring av forskingsdesign og intervjuguide	32
4.6 Gjennomføring av intervju.....	33
4.7 Analyse	34
4.8 Reliabilitet og validitet.....	35
4.9 Forskingsetiske vurderingar	37
5. Presentasjon av funn	39
5.1 Motivasjon og forventingar til NAFOL	40

5.2	Aktivitetar i NAFOL.....	42
5.2.1	NAFOL-samling	42
5.2.2	Internasjonale konferansar	44
5.2.3	Doktorgradskurs	44
5.2.4	Økonomiske støtteordningar	45
5.3	Fagleg og sosialt miljø	45
5.3.1	Årskullet av stipendiatar.....	45
5.3.2	Nasjonalt og internasjonalt fagleg miljø.....	47
5.3.3	Administrasjonen i NAFOL	47
5.4	NAFOL som arena for fagleg utvikling	48
5.4.1	Årskullet som fellesskap for fagleg og sosial støtte	49
5.4.2	Fagleg påfyll og rettleiing frå NAFOL-staben	53
5.4.3	Utvikling av eit forskarspråk.....	57
5.4.4	Terskel for kommunikasjon	58
5.5	NAFOL og det ordinære doktorgradsprogrammet.....	61
5.6	Vegen etter doktorgrad	64
5.7	Oppsummering av funn.....	65
6.	Drøfting	68
6.1	Utvikling av eit praksisfellesskap over tid	68
6.2	Årskullet som kjerne i praksisfellesskapet	70
6.3	Eit desentrert syn på faglege nestorar	72
6.4	Forskarutdanning som kollektiv læringsprosess	75
6.5	Den tause dimensjonen i forskarutdanning	77
6.6	Praksisfellesskap, læringsbane eller epistemiske opphaldsrom?.....	79
7.	Avslutning	81
7.1	Kva slags behov har stipendiatar for eit supplementært utdanningstilbod i forskarutdanninga? ..	81
7.2	Kva slags sosiale praksisar og kontekstar i forskarskulen har betydning for stipendiatane sitt tilver som doktorgradsstudentar og faglege utvikling?	82
7.3	Korleis kan ein forstå dei sosiale praksisane og kontekstane som bidreg til akademisk utvikling i lys av teori om legitim-perifer deltaking i praksisfellesskap?.....	83
7.4	Studien sin relevans for framtidig forskning.....	84
8.	Litteratur	86

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Fortolking og fortetting av analyse

Vedlegg 3: Informasjonsbrev

Vedlegg 4: Godkjenning av prosjekt NSD

1. Innleiing

Denne studien gir eit innblikk i korleis ein forskarskule fungerer som eit supplementært tilbod i den organiserte forskarutdanninga, sett frå eit deltakarperspektiv. Åtte tidlegare stipendiatar frå ulike universitet og høgskular i Noreg har bidrege med sine erfaringar som studentar i Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL). Formålet med studien er å gi ei djupare forståing av dei sosiale praksisane og kontekstane som blir etablert i forskarskulen, og som stipendiatane opplever har betydning for tilveret som doktorgradsstudentar og arbeid med doktorgradsavhandlinga. Eg vil søkje å forstå deira akademiske utvikling i lys av sosiokulturell læringsteori, med eit særleg blikk på Lave og Wenger (1991) sin teori om legitim-perifer deltaking i praksisfellesskap. Samtidig vil denne studien vise at eit breiare teorigrunnlag gir høve til å forstå ulike dimensjonar ved forskarskulen.

1.1 Bakgrunn og grunngjeving for val av tema

The implementation of research schools led to great expectations, and research schools were seen as tools that could enhance the quality of doctoral education, but also improve efficiency and integration of PhD candidates; this was seen as particularly relevant for integrating doctoral education across small and dispersed units. However, there has been little evidence to show what research schools really do and how far they support PhD education (Thune et al., 2012, s. 42).

Sitatet over er eit utdrag frå ein forskingsrapport om norsk doktorgradsutdanning, publisert av NIFU i 2012. Rapporten gir eit overordna perspektiv på kvifor forskarskular har blitt implementert som ein supplerande del av norsk forskarutdanning, og legg særleg vekt på auke av kvalitet, effektivitet (gjennomføring) og integrering av doktorgradsstudentar i forskarutdanninga. Samtidig slår rapporten fast at det er lite forskning som seier noko om kva forskarskular eigentleg bidreg med, og i kor stor grad dei støtter forskarutdanninga.

Denne studien vil bidra til å kaste lys på eit tema som ifølgje rapporten er lite utforska. Ved å løfte fram dei erfaringar deltakarane i denne studien har som tidlegare doktorgradsstudentar i NAFOL, kan ein få eit innblikk i kva slags sosiale praksisar og kontekstar i forskarskulen som har betydning for deltakarane si faglege utvikling i doktorgradslauget. Dette er i tråd med Dysthe og Samara (2006, s. 22), som etterlys større fokus på breidda av læringsaktivitetar og –relasjonar i forskarutdanninga, og korleis desse vert utnytta. Samtidig må desse erfaringane forståast i den konteksten dei er erfarte, og det vil såleis vere avgrensa kor representative desse erfaringane er for ei heilskapleg forståing av forskarskular som fenomen.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i tema og formålet med studien har studien følgjande overordna problemstilling:

Korleis erfarer tidlegare stipendiatar deltaking og fagleg utvikling i forskarskulen NAFOL?

For å konkretisere denne problemstillinga har eg utarbeida tre forskingsspørsmål, som vil belyse ulike dimensjonar av deltakarane sine erfaringar:

- Kva slags behov har stipendiatar for eit supplementært utdanningstilbod i forskarutdanninga?
- Kva slags sosiale praksisar og kontekstar i forskarskulen har betydning for stipendiatane sitt tilvere som doktorgradsstudentar og faglege utvikling?
- Korleis kan ein forstå dei sosiale praksisane og kontekstane som bidreg til akademisk utvikling i lys av teori om legitim-perifer deltaking i praksisfellesskap?

1.3 Studien sin kontekst - forskarskulen NAFOL

I evalueringa av norsk doktorgradsutdanning i 2002 blei forskarskular introdusert som eit verkemiddel for mellom anna å heve den faglege kvaliteten i forskarutdanninga, og auke graden av doktorgradskandidatar som fullfører til normert tid. Rapporten framhevar eit sosiokulturelt perspektiv på forskarutdanning med fokus på å etablere kollektive faglege miljø som kunne «bryte opp tradisjonelle individualistiske strukturer og gi liv til isolerte miljøer» (Noregs forskingsråd, 2002, s. 80). Som Thune et al. (2012, s. 39) peiker på, blei det satt i gong både lokale initiativ og eit nasjonalt finansieringsprogram for å etablere det som kan omtalast som forskarskular. Samtidig var det uklart kva som definerte forskarskular som organisatoriske einingar. Thune et al. summerer opp tre forståingar av forskarskule:

«An independent administrative unit responsible for PhD education; a network of research environments within and across higher education institutions, within a particular scientific area that offers PhD education; and, national research school initiatives funded by a national programme» (Thune et al., 2012, s. 39).

Universitets- og høgskolerådet (UHR) etablerte i tillegg i 2003 faglege kjenneteikn på forskarskular. Dei omtalar forskarskular som eit supplement og ei vidareutvikling av forskarutdanninga, med fokus på etablering av «sterke og gode miljø for doktorgradsopplæring», og forstår desse miljøa som ei «samling av personer og miljøer rundt et klart faglig avgrenset tema eller en disiplin, regelmessig undervisning, tett oppfølging og veiledning og en klar internasjonal forankring». I tillegg legg dei vekt på at forskarskular skal ivareta og vidareutvikle ein «aktiv og støttende kultur rundt forskerstudentene, og tilrettelegge for god faglig utvikling gjennom tett samspill mellom lærer og student» (Universitets- og høgskolerådet, 2003, s. 2). Desse kriteria legg såleis særleg vekt på etablering av eit forsterka fagleg miljø rundt doktorgradsstudentane, som skal bidra til deira akademiske utvikling. Det er samtidig interessant at UHR noko einssidig framhevar dei relasjonelle strukturane mellom faglege nestorar og doktorgradsstudentar, men ikkje er tilsvarande eksplisitte på behovet eller betydninga av faglege relasjonar mellom doktorgradsstudentar, som min studie særleg vil belyse.

NAFOL byggjer på to av Thune et al. (2012) sine samanfatta forståingar av omgrepet

forskarskule. For det første har NAFOL status som nasjonal forskarskule, med finansiering av Norges forskingsråd i perioden 2010-2021. Samtidig er forskarskulen skipa på grunnlag av eit nettverkssamarbeid mellom 17 norske høgskular og universitet, der NTNU er vertsinstitusjon for forskarskulen. NAFOL tilbyr eit supplementært fagtilbod i to tematiske hovudområde innanfor lærarutdanning og praksis. Det første hovudområdet er knytt til fag og yrkesdidaktikk, og det andre er knytt til lærarane sitt samfunnsmandat, profesjonsforståing og profesjonsutøving (NAFOL, 2017; Noregs forskingsråd, 2013).

NAFOL har i tillegg etablert egne faglege kjenneteikn på forskarskulen, som delvis byggjer på dei faglege kjenneteikna til UHR:

1. NAFOL skal bidra til opplæring av ph.d.-stipendiater knyttet til lærerutdanning og skole, med avhandlinger som er særleg relevant for profesjonspraksis.
2. NAFOL skal systematisk styrke veileder- og veiledningskompetansen i lærerutdanningene, og tilby en pool av veiledere for disse utdanningene.
3. NAFOL skal utvikle et omfattende og relevant kurstilbud innenfor opplæringdelen av ph.d.-utdanningen.
4. NAFOL skal utvikle forpliktende samarbeid med norske og utenlandske forskerskoler.
5. NAFOL skal ha et særleg ansvar for at ph.d.-stipendiater ved forskerskolen dyktiggjøres i formidling og kommunikasjon.
6. NAFOL skal være et organisert opplæringstilbud også for andre grupper tilsatte i lærerutdanningene enn ph.d.-stipendiatene, i første rekke tilsatte i førstelektoropplæring.

(NAFOL, 2017)

Desse kriteria gir eit overordna perspektiv på kva slags funksjon og mål NAFOL skal ha som verksemd, men seier samtidig lite om kva slags sosiale praksisar og kontekstar som skal etablerast for å nå desse måla. Denne studien vil gå i djupna på nettopp desse strukturane, og såleis særleg belyse det første punktet som knyter seg til opplæring av doktorgradsstudentar. I tillegg vil funnkapittelet også belyse erfaringar som kan knytast til punkt 2-5.

1.4 Omgrepsavklaring

Den faglege utviklingsprosessen som skjer i ein forskarutdanning kan omtalast som utvikling av forskingskompetanse, eller ei form for akademisk utvikling (Boud & Tennant, 2006, s. 301-303). Det er inga universell forståing av kva som ligg i desse omgrepa, men Rugg og Petre (2004, s. 2-13) meiner doktorgradsutdanninga samanfatta handlar om å demonstrere at ein meistrer eit fag, har innsikt i forskning som metode og kapasitet til å utføre sjølvstendig forskning. I tillegg legg dei vekt på at stipendiatar bør utvikle ei evne til å formidle forskingsfunn og relatere dei til ein breiare diskurs. Denne tilnærming har gjenklang i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høgare utdanning, som gir retningsliner for kva slags kompetanse norsk forskarutdanning skal leggje til rette for å utvikle. Her legg ein mellom anna vekt på at doktorgradsstudentar skal vere i kunnskapsfronten innan sitt fagområde, kunne planlegge og gjennomføre forskning på eit høgt internasjonalt nivå og kunne formidle forskingsarbeid gjennom anerkjente kanalar (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 25).

Forskarutdanning har samtidig ein todelt posisjon for stipendiatane, der den fungerer som ein utdanningsarena og ein arbeidsplass. Eraut (2009, s. 3-5) meiner ein arbeidsplass både stimulerer og krev andre formar for kunnskap og kompetanse enn ein utdanningsarena. Eit døme er eksplisitt kunnskap om, og ei grunnleggjande forståing av, arbeidsplassen. Dette inkluderer mellom anna kunnskap om strukturar og prosedyrar på ein arbeidsplass, og ei forståing av situasjonar og kontekstar som har betydning for både organisasjonen ein er tilsett i og ein sjølv som arbeidstakar. Såleis kan ein argumentere for at forskarutdanning handlar om utvikling av generiske ferdigheiter i skjæringspunktet mellom utdanning og arbeid. Ludvigsen og Ulfnes (2013, s. 78) omtalar desse generiske ferdigheitene som utvikling av eit forskingshandverk.

I denne studien vil eg veksle mellom å nytte forskingskompetanse, akademisk utvikling og forskingshandverk for å illustrere dei læringsprosessane som er knytte til doktorgradsarbeidet og dei generiske ferdigheitene som ligg i skjæringspunktet mellom forskarutdanning og eit akademisk yrkesliv. Eg har også valt å ikkje presentere ei

operasjonell forståing av desse omgrepa for deltakarane i studien, men heller la dei få fylle desse omgrepa med innhald som dei meiner er relevant for deira erfaring.

1.5 Kapitteloversikt

Her følgjer eit kort samandrag av dei påfølgjande kapitla i studien:

- Kapittel to er ein gjennomgang av aktuell litteratur som omhandlar forskarutdanning og forskarskular. Vidare vil eg gjere greie for korleis denne studien er situert i forhold til eksisterande litteratur.
- Kapittel tre gir ei oversikt over dei teoretiske perspektiva som studien byggjer på. Her vil eg greie ut om det sosiokulturelle perspektivet på kunnskapsutvikling, og belyse ulike tilnærmingar til korleis ein kan forstå fellesskapet i NAFOL.
- Kapittel fire handlar om det metodiske rammeverket i studien. Her vil eg forankre studien i eit forskingsparadigme og grunngje mitt val av metodisk design.
- Kapittel fem og seks presenterer og diskuterer sentrale funn i studien, i lys av forskingslitteratur og teori som blei presentert i kapittel to og tre.
- Kapittel sju er eit samandrag av studien der eg peiker på moglegheiter for vidare utforsking av enkelte dimensjonar.

2. Litteraturreview

Dette kapitlet gir ein oversikt over eksisterande forskingslitteratur som omhandlar doktorgradsutdanning og forskarskular. Formålet med kapitlet er å identifisere funn i eksisterande litteratur, og peike på fellestrekk og ulike forståingar av viktige perspektiv i doktorgradslauget. Vidare vil eg vise korleis min studie plasserer seg i forhold til eksisterande forskning på feltet, og kva slags perspektiv og bidrag frå studien som kan ha betydning for forskingsfeltet som studien er situert i.

Forskarutdanning og forskarskular er eit relativt lite utforska tema i ein norsk kontekst, men er i større grad representert i den internasjonale forskingslitteraturen. Ludvigsen og Ulfnes (2013, s. 68) peiker på at litteratur om forskarutdanning i Noreg i hovudsak er nasjonale og lokale (institusjonelle) evalueringar og policy-dokument. Fleire forskarar identifiserer såleis eit behov for meir forskning på doktorgradslauget og stipendiatrolla, og særleg korleis ulike sosiale praksisar i forskarutdanninga bidreg til akademisk utvikling (Hakala, 2009; Hamilton, Wernersson, & Lindblad, 2003).

Litteraturreviewen er delt inn i tre tematiske kategoriar, som gir ein grovsortert inndeling av dei framstående tema som er relevant for mitt forskingsprosjekt:

- Behov for fagleg og sosial støtte
- Kunnskapsdeling i forskarutdanning
- Forskarskular

2.1 Søkeprosess

Søket er gjennomført i Oria, Google Scholar og ERIC med følgjande søkeord / søkestreng: forskerskole* OR research school*, doktorgrad* OR doctoral OR ph.d. OR phd, doktorgradsutdanning* OR doctoral education*, forskerkompetanse* OR research

competence* OR doktorgradskompetanse, sosialisering* OR socialization* AND doktorgrad OR doctoral* OR ph.d. OR phd.

Søkestrengene har blitt til ved hjelp av ein utforskande framgangsmetode, der prøving og feiling med ulike søkeord og søkestrengar har vore ein del av prosessen. For å i størst mogleg grad inkludere litteratur som kan bidra til å belyse mi problemstilling har eg avgrensa søket etter fire dimensjonar. Tabell 1 gir ein oversikt over litteratur som er inkludert og ekskludert i dei forskjellige kategoriane. Dimensjonen tid er avgrensa til etter 2003, med utgangspunkt i innføring av nytt kvalifikasjonsrammeverk for doktorgrad i 2003 (Bologna-prosessen). Den kontekstuelle avgrensinga er definert for å ekskludere litteratur som undersøker fjernstudium og IKT-baserte forskarutdanningar der vesentlege aspekt ved forskarutdanninga, som til dømes sosialisering av stipendiatar inn i eit forskarfellesskap, er så annleis at det er vanskeleg å knyte desse erfaringane opp mot tematikken i denne studien. Unntaket er Kozar, Lum, og Benson (2015) som samanliknar utfordringar med fjernstudium kontra tradisjonell forskarutdanning. Samtidig må det understrekast at det vil eksistere institusjonelle og akademiske variasjonar og særtrekk i tradisjonell campus-basert forskarutdanning, som det ikkje er mogleg å ta høgde for i denne studien.

Tabell 1. Litteraturreview

Kategori	Inkludert	Ekskludert
Tid	Publikasjonar frå 2003 og utover.	Publikasjonar utgitt tidlegare enn 2003.
Type publikasjon	Forskningsartiklar og bøker	Alt anna av skriftleg materiale
Språk	Norsk, svensk, dansk og engelsk	Alle andre språk
Kontekstuell avgrensing	Tradisjonelle campus-baserte doktorgradsløp og forskarskular	Alternative doktorgradsløp som fjernstudium og IKT-baserte utdanningar.

2.2 Behov for fagleg og sosial støtte

Det er ei semje i litteraturen om at doktorgradsutdanning er ei prestisjetung og krevjande utdanningsform, og fleire studium peiker såleis på at doktorgradsstudentar opplever eit stort behov for både fagleg og sosial støtte undervegs i doktorgraden (sjå t.d. Gardner, 2008; Olehnovica, Bolgzda, & Kravale-Pauliņa, 2015; Wittek, Lange, & Lycke, 2013). Dette behovet knyter seg ofte til ei form for usikkerheit i doktorgradsløpet. Appel og Dahlgren (2003, s. 107) har gjort seg følgjande betraktning i ein studie av svenske doktorgradsstudentar: «Descriptions of insecurity were one of the most frequently occurring comments in the open-ended responses to the question in which the doctoral students were asked to describe what was the worst thing about being a doctoral student».

Usikkerheit er ein av fleire moment som blir identifisert som utfordrande for stipendiatar. Kozar et al. (2015) viser i sin studie av fjernundervisning i doktorgradsopplæringa at stipendiatar som ikkje blir sosialisert med andre stipendiatar risikerer å få urealistiske forventingar og haldningar til doktorgradsløpet:

Although this type of vicarious learning might assist distance PhD students with goal-setting and forming an image of an established academic, the scarcity of information about the progress and experience of other PhD students may prevent them from forming a balanced mental image of themselves in relation to other PhD students, which might create unrealistic expectations or an overly critical attitude to self. For example, not being exposed to other PhD students' challenges may lead to distance students feeling inadequate when faced with their own challenges and experiencing emotional distress and inclinations to discontinue. (Kozar et al., 2015, s. 451)

Kozar et al. set desse utfordringane i eit fråfallsperspektiv, og understreker såleis kor viktig det er at stipendiatar får etablert eit miljø med andre stipendiatar. Elmholdt (2003) støtter behovet for sosialisering både med stipendiatar og faglege nestorar. Han hevdar at det er misforstått at det å arbeide isolert med forskingsprosjektet er den beste måten å nå målet om å skape forskarar som kan utvikle sjølvstendige forskingsprosjekt:

Access to participate in active research environments, good supervisor relations, and an extended collegial network, are highly important affordances for success in the Ph.D. study. [...] This finding supports the argument that access to an active research environment is the most basic affordance for success in the Ph.D. study, with the supervisor relation as a lower level factor. (Elmholdt, 2003, s. 197).

Både Appel og Dahlgren (2003, s. 89) og Elmholdt (2003, s. 199) omtalar akademisk fridom og sjølvstende i eit doktorgradslaupe som eit janusansikt, der den tilsikta vinsten av å bli ein sjølvstendig forskar fort kan bli overskygga av større utfordringar knytte til isolasjon og usikkerheit. Såleis konkluderer begge med at det er eit tydeleg behov for eit fagleg og sosialt nettverk for stipendiatane, som kan fungere som viktige støttespelarar i doktorgradsarbeidet. Dette behovet kan også forklare kvifor doktorgradsstudentar ofte blir oppmoda av faglege nestorar til å etablere faglege nettverk i forskarutdanninga (Hansén, 2003, s. 208).

2.3 Kunnskapsdeling i forskarutdanning

Gardner er ein sentral bidragsyter til forskning på stipendiatar og doktorgradsprosessen (Gardner, 2007, 2008; Gardner & Mendoza, 2010). Ho er særleg opptatt av korleis ulike sosialiseringssprossar i doktorgradslaupe kan bidra til å lukkast med doktorgradsarbeidet. Gardner (2007, s. 736-738) viser til at fleire stipendiatar saknar eksplisitte og uttalte retningslinjer og struktur i utdanninga, og særleg i delen som omhandlar utvikling av forskarkompetanse. Fleire av retningslinjene og normene for korleis ein skal utvikle seg til å bli ein profesjonell forskar minner såleis om det Polanyi (2000) omtalar som taus kunnskap. Gardner (2007, s. 736) peiker på at medstudentane har ei avgjerande rolle i å omsetje den tause kunnskapen for kvarandre, og såleis utviklar det seg ein slags jungeltelegraf der forventingar, krav og normer blir formidla mellom stipendiatane. Særleg stipendiatar i sitt første år opplevde at meir erfarne stipendiatar bidrog med nyttige erfaringar. Ifølgje Gardner er denne funksjonen så viktig at den ofte bergar stipendiatar frå å falle gjennom ein krevjande start på doktorgradsprogrammet.

Det er eit interessant funn at stipendiatane opplever at nyttig og viktig informasjon i doktorgradsutdanninga i liten grad er formalisert og tilgjengeleg. Appel og Dahlgren (2003) omtalar den utilgjengelege kunnskapen som usynlege vegger:

This study shows that already during the postgraduate studies there are some things that could be thought of as ‘glass walls’ in the form of norms and values according to which the doctoral students learn to conduct themselves [...] It is important to conduct oneself in accordance with these so-called ‘invisible walls. (Appel & Dahlgren, 2003, s. 107)

Det kjem ikkje tydeleg fram i studiane kva som er bakgrunnen for at det er så vanskeleg for stipendiatane å få oversikt over viktig informasjon i doktorgradsutdanninga, men det er nærliggjande å tru at det er variasjonar i den akademiske kulturen som ikkje enkelt let seg formalisere. Krumsvik, Øfstegaard, og Jones (2016, s. 90) illustrerer dette ved å poengtere at det er stor variasjon i retningslinjer og vurderingskriterier for artikkelbaserte avhandlingar innanfor både den norske og internasjonale akademiske konteksten. Såleis tener dette funnet som eksempel på at ulike diskursar om innhald og kvalitet i vitenskaplege publikasjonar kan bidra til å skape ulike tilnærmingar til forskingsarbeidet, som ikkje enkelt let seg sameine til ein felles akademisk standard.

2.4 Forskarskular

Det er eit knippe forskingsartiklar som tematiserer forskarskular. Ludvigsen og Ulfnes (2013) har gjennomført ein case-studie av to nasjonale forskarskular (begge innanfor utdanningsvitenskap) med sikte på å undersøkje korleis ein kan organisere forskarutdanninga for å støtte doktorgradskandidatane sin progresjon og hjelpe dei å utvikle tilstrekkeleg ekspertise innanfor eit avgrensa kunnskapsområde. Dei peiker mellom anna på at forskarskular blei etablerte som ei mogleg løysing på ulike utfordringar i forskarutdanninga, som lite rekruttering til forskarutdanninga, høgt fråfall, låg rettleiar kapasitet og små og fragmenterte fagmiljø (Ludvigsen & Ulfnes, 2013, s. 66). Deira oppsummering av forskarskular teiknar eit interessant bilete av korleis ein bør organisere forskarutdanning for å bidra til forskingskompetanse:

Basert på våre erfaringer med de to forskerskolene vi har presentert, mener vi at faglige fellesskap som er organisert for å bidra i forskerutdanning er læringsfellesskap der faglig ekspertise, disiplinbaserte kvalitetsstandarder og generisk kompetanse kan utvikles og artikuleres skrittvis. Sagt på en annen måte: Å lære seg forskningshåndverket i et domene, er en forutsetning for å utvikle generisk kompetanse. Dette læres primært i deltakelse i faglige fellesskap og forskergrupper. (Ludvigsen & Ulfnes, 2013, s. 78)

Geschwind og Melin (2016) har studert to fleirfaglege forskarskular for å undersøkje korleis ulike fag- og forskingsdisiplinar møtast rundt felles tematiske område i doktorgradsstudiet. Deira hovudfunn er at fleirfaglege miljø bidreg til at stipendiatane utviklar sterke faglege identitetar, som delvis er i kontrast med formålet til dei fleirfaglege forskarskulane. I tillegg bidreg fleirfaglege forskarskular til å utvide perspektiva til stipendiatane: «For some, new methods and theories from neighbouring disciplines were integrated and used, while for others the empirical scope of research was affected» (Geschwind & Melin, 2016, s. 16).

2.5 Fellestrekk og ulike tilnærmingar i forskingslitteraturen

Det er mange fellestrekk i den eksisterande forskingslitteraturen. Dei fleste bidraga byggjer på eit kvalitativt metodegrunnlag, og presenterer vidare perspektiv og funn som peiker i same retning. Til dømes er det stor grad av semje knytt til behovet for eit fagleg og sosialt fellesskap i doktorgradsprosessen (Appel & Dahlgren, 2003; Gardner & Mendoza, 2010; Geschwind & Melin, 2016; Hakala, 2009).

Samtidig teiknar forskingslitteraturen noko forskjellige bilete av kva slags aktørar i forskarutdanninga som har størst innverknad på den akademiske utviklinga til stipendiatane. Appel og Dahlgren (2003, s. 108) omtalar rettleiarar og det faglege leiarskapet ved instituttet som dei ”signifikante andre” i doktorgradsprosessen:

«In the academic world there is an ongoing competition for qualifying oneself in order to survive within the organization. It is therefore important to behave in a

certain way in relation to significant others such as supervisors and those in leadership positions at the department. Significant others can assist the doctoral student with, for example, financial capital, which can facilitate conducting research, but they can also assist by helping the student come into contact with other significant others.»

Denne framstillinga av signifikante andre er i tråd med ein individualisert kandidatrettleiar modell, som legg større vekt på betydninga av dei formelle relasjonelle strukturane i forskarutdanninga mellom faglege nestorar og stipendiatar (Ludvigsen & Ulfsnes, 2013, s. 69).

Gardner (2007, s. 736) var på si side forbausa over kor mykje støtte frå andre stipendiatar betydde for stipendiatane ho intervjuar, og presiserer at dette var hyppigare omtalt enn støtte frå institusjonen. I hennar studium blir etablering av relasjonelle strukturar mellom stipendiatar framheva som kritiske for å gi den naudsynte faglege og sosiale støtta som trengs for å ferdigstille ein doktorgrad. Dysthe og Samara (2006, s. 12-16) har ei breiare tilnærming til kva slags aktørar i fagmiljøet som har betydning for doktorgradslauget, og legg særleg vekt på at fagfellesskapet med faglege nestorar og andre stipendiatar er viktige kjelder til læring og sosialisering på doktorgradsnivå.

2.6 Oppsummering og situering av studien

Den eksisterande litteraturen om doktorgradsutdanning identifiserer fleire aspekt som har betydning for korleis stipendiatar erfarer doktorgradslauget, og især korleis dei handterer kompleksiteten i den akademiske kulturen som dei søker å bli ein del av. Eit gjennomgåande trekk i litteraturen er at den legg vekt på samhandling og sosiale praksisar mellom ulike aktørar i forskarutdanninga. Fleire bidrag peiker til dømes på doktorgradsstudentar sitt behov for eit fagleg og sosialt nettverk i forskarutdanninga (Appel & Dahlgren, 2003; Elmholdt, 2003; Hansén, 2003; Kozar et al., 2015). Dette kan forståast i lys av funn som peiker på at doktorgradsstudentar har ei viktig rolle som medierande ”jungeltelegrafar” av viktig kunnskap om innhald og struktur i forskarutdanninga. Tidlegare forskning på forskarskular deler eit tilsvarande fokus på kollektive prosessar i forskarutdanninga, og slår fast at forskingshandverket best

utviklast i faglege fellesskap med andre doktorgradsstudentar og faglege nestorar (Dysthe & Samara, 2006; Ludvigsen & Ulfnes, 2013).

Min studie vil først og fremst gi eit bilete av dei sosiale praksisane og kontekstuelle forholda som deltakarane i studien meiner har betydning for deira tilvere som stipendiatar i NAFOL. Studien vil såleis bidra til å kaste lys på dei ulike sosialiseringssprossane som er viktige for akademisk utvikling, noko Hamilton et al. (2003, s. 260) har etterlyst meir innsikt i. Samtidig vil studien identifisere korleis ulike aktivitetar og aktørar i forskarskulen bidreg til å fagleg utvikling, og søkje å forstå kva rolle eit supplementært forskarutdanningstilbod har i høve til den ordinære forskarutdanninga. Såleis vil studien inngå i forskingslitteraturen som eit bidrag til korleis ein kan forstå ein forskarskule som eit praksisfellesskap der ulike aktørar deltek i eit læringsfellesskap, med formål om å både få og bidra til fagleg og sosial støtte i ei kompleks og krevjande forskarutdanning.

3. Teori

Det teoretiske rammeverket for denne studien er forankra i eit sosiokulturelt perspektiv. Dette perspektivet er særleg godt eigna i ein forskarutdanningskontekst fordi den gir eit rammeverk for å undersøkje korleis ulike sosiale praksisar og kontekstar dannar grunnlag for dei kollektive læringsprosessane som finn stad i forskarutdanninga. Eg vil difor gjere greie for sentrale dimensjonar i det sosiokulturelle læringssynet, som kan bidra til å kaste lys på dei samanvevde strukturane som oppstår mellom ulike aktørar og kontekstar i NAFOL. Derneft vil eg sjå korleis ulike sosiale praksisar og kontekstar konstituerar eit fagleg fellesskap. Her vil særleg Lave og Wenger (1991) sin teori om legitim-perifer deltaking i praksisfellesskap vere eit sentralt bidrag for å forstå korleis stipendiatane byggjer sosiale og faglege strukturar, som ein del av eit felles læringsfellesskap. I tillegg vil teoretiske perspektiv på læringsbaner og epistemiske opphaldsrom bidra til å kaste lys på andre dimensjonar som er viktige for å forstå stipendiatane si faglege utvikling og integrering i eit større akademisk fellesskap.

3.1 Eit sosiokulturelt perspektiv på kunnskapsutvikling

The goal of a socio-cultural approach is to explicate the relationship between human mental functioning on the one hand, and the cultural, institutional, and historical situations on the other. (Wertsch, del R  o, & Alvarez, 1995, s. 11)

Den sosiokulturelle tilnærminga til pedagogisk forskning har eit interessant utspring i ei kulturhistorisk brytningstid i Russland på 1920-talet, som skapte eit akademisk rom for å stille spørsmål ved tidlegare etablerte pedagogiske teoriar (Lindqvist, 1999, s. 12). Særleg representerte sosiokulturelle perspektiv ei bryting med den til d   dominerende behavioristiske kunnskaps- og læringsteorien, som mellom anna la vekt på at kunnskap er objektiv og målbar, og eksisterer utanfor individet (Hull, 1943; Skinner, 1953).

Sitatet til Wertsch et al. (1995) innleiingsvis illustrerer at eit sosiokulturelt perspektiv, i kontrast til behavioristisk læringsteori, har ei meir kompleks forst  nding av menneskelege

kognitive prosessar, og har såleis også vitskapsteoretiske koplingar til kognitiv læringsteori. Særleg relevant for sosiokulturell læringsteori er det konstruktivistiske læringssynet som legg vekt på at kunnskap blir kontinuerleg konstruert, fortolka og restrukturert i stadig meir komplekse mentale modellar (Piaget, 1969; Shepard, 1991).

I kontrast både til behaviorisme og kognitiv læringsteori er det særleg individet sin relasjon til andre og omverda som blir framheva i eit sosiokulturelt perspektiv. Her legg ein vekt på at kunnskap blir sosialt konstruert gjennom deltaking og samhandling i eit fellesskap, og at konteksten har stor betydning for korleis kunnskap blir konstruert og delt mellom menneske (Dysthe, 2001, s. 60-63). Som Dysthe og Igland peiker på står såleis den sosiokulturelle tilnærminga for eit «fundamentalt brot med ei tradisjonell og individorientert psykologisk oppfatning som går ut på at den ibuande utviklinga i individet er det sentrale, medan omgivnadene utgjer ei meir eller mindre viktig påverknadskjelde» (Dysthe & Igland, 2001, s. 73).

Det er viktig å presisere at sosiokulturell læringsteori ikkje er ei avgrensa eining, men må sjåast på som eit samlande omgrep for fleire perspektiv og vitskapsteoretiske retningar. Desse er delvis grunnlagt på teoretiske bidrag frå Vygotsky, Luria og Leontjev, og vidareutvikla av Cole (1995) og Wertsch og Semin (1991). Eksempelvis har sosiokulturelle perspektiv røter i pragmatismen, basert på teoriar av Dewey (1916) og Mead og Morris (1934). Det er samtidig verdt å merke seg at Vygotsky og hans akademiske fagfellesskap (deriblant Luria og Leontjev), som la grunnlaget for omgrepet sosiokulturell læringsteori på 1920- og 30-talet, nytta sjeldan dette omgrepet, men heller sosio-historisk, kulturhistorisk eller kulturpsykologisk (Cole, 1995; Wertsch et al., 1995). Konseptet har såleis utvikla og tilpassa seg i løpet av dei siste 70 åra, og Wertsch og Semin (1991, s. 16) meiner sosiokulturell er den mest samlande måten å omtale denne læringsteorien.

I den påfølgjande omtalen av det sosiokulturelle læringssynet har eg lagt størst vekt på det som Dysthe (2001, s. 42-43) omtalar som sentrale aspekt ved læringsteorien: Kunnskapsutvikling situert i fysiske og sosiale kontekstar, den sosiale og distributive

dimensjonen av læring, språket som medierande reiskap og læring som deltaking i praksisfellesskap.

3.1.1 Læring situert i fysiske og sosiale kontekstar

Tenking, kommunikasjon og fysiske handlinger er situert i kontekster, og å forstå koplinger mellom sammenhenger og individuelle handlinger er derfor noe av kjernepunktet i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001, s. 133)

Sitatet frå Säljö (2001) illustrerer eit vesentleg poeng i sosiokulturell læringsteori. Alle former for læring og kunnskapsutvikling er situert i spesifikke kontekstar, og konteksten har stor betydning for korleis læringsprosessen utartar seg. Kontekst betyr ordrett «det som omgir», men blir nytta i eit sosiokulturelt perspektiv til å peike på ei samanvevd kopling mellom ein læringsaktivitet og den samanhengen og omgivnaden som læringsaktiviteten er ein integrert del av (Dysthe, 2001, s. 44). Dewey forklarar samanhengen slik: «I det verkelege livet finst det aldri isolerte enkeltobjekt eller enkelthendingar; ein ting eller ei hendig er alltid ein spesiell del, fase eller side ved ei omgivande opplevd verd» (Dewey, 1938, s. 67). Den sosiokulturelle tilnærminga til kontekst står såleis i kontrast til det kognitive synet, som legg til grunn at det læring har ei kognitiv kjerne uavhengig av kontekst og formål (Dysthe, 2001, s. 38).

Eit eksempel på korleis kontekstar påverkar handling er Manuilenko (1975) sitt eksperiment der barn fekk beskjed om å stå lengst mogleg i ro. Ved å gi barna ulike mål og meningsinnhald med aktiviteten (som at det var leik, eller ein konkurranse) erfarte forskarane at dei kunne påverke kor lenge barna faktisk stod i ro. Eksempelet illustrerer at ein enkel aktivitet får ulik betydning for menneske når den blir del av ulike sosiale praksisar. Som Lave (1988) peiker på, kunne barna ved å forstå aktiviteten som leik eller konkurranse nytte egne erfaringar frå liknande aktivitetar som ein strukturerte ressurs.

Kontekstomgrepet er i likskap med kunnskapsomgrepet fleirdimensjonalt. I eit analytisk perspektiv kan vi identifiserer ulike kontekstar på ulike nivå. Døme på kontekstar er fysiske kontekstar, kognitive kontekstar, kommunikative kontekstar og historiske kontekstar (Duranti & Goodwin, 1992, s. 6-12). Fysiske kontekstar er miljøet eller verksemda som ei handling blir utført i. Med verksemd forstår Säljö (2001, s. 141) ein historisk utvikla aktivitet, som til dømes utdanningsinstitusjonar, som arbeider etter sin eigen logikk og løyser ulike oppgåver i samfunnet. Eksperimentet til Manuilenko illustrerer kognitive kontekstar, der ein aktivitet blir påverka ut i frå kva kognitiv forståing ein har av formålet med aktiviteten. Kommunikative kontekstar kan til dømes vere samtalar i spesifikke settingar, som i politiavhør eller under ein legekonsultasjon. Historiske kontekstar handlar om fysiske eller kommunikative kontekstar som over tid er institusjonalisert, eller fossilert som Säljö (2001, s. 140) omtaler det. Her vil typiske kjennetrekke vere at det har utvikla seg ein tradisjon for korleis ein skal uttrykke seg og handle språklig. Akademiske institusjonar vil ofte ha med seg ein historisk kontekst, som formar både dei fysiske og kommunikative kontekstane. Säljö peiker på at forsøk på å endre kommunikative mønster i slike verksemdar ofte fører til stor grad av motstand og konflikt.

3.1.2 Den sosiale og distribuerte dimensjonen av læring

I eit sosiokulturelt perspektiv er læring eit grunnleggjande sosialt fenomen. Ifølgje Säljö (2001, s. 13-14) er læring i sin eigenart ein sosialt organisert aktivitet, og han viser til at det historisk har vore naudsynt for nye generasjonar å tileigne seg kunnskap og ferdigheiter frå tidlegare generasjonar, både for å overleve og for å meistre ein aukande grad av komplekse oppgåver i eit stadig meir komplekst samfunn. Såleis kan det sosiale aspektet forståast på minst to måtar, både i høve til ein historisk og kulturell samanheng, og i høve til relasjonar og interaksjon mellom menneske (Dysthe, 2001, s. 44).

Den sosiale dimensjonen av læring er tett knytt til ei forståing av at kunnskap er eit sosialt fenomen som strekk seg utover individet til andre personar (Lave, 1997). Som Dysthe peiker på er kunnskap «distribuert mellom menneska innanfor ein fellesskap; til dømes ved at dei kan ulike ting og har ulike dugleikar som alle er nødvendige for ei

heilskapsforståing» (Dysthe, 2001, s. 45). Sfard (1998, s. 5-8) peiker på at det sosiokulturelle perspektivet såleis skil seg vesentleg frå det kognitive. Ho omtalar desse perspektiva som ein kollisjon mellom to metaforar for læring, som på norsk kan omsetjast til *tileigning* og *deltaking*. Ei forståing av læring som tileigning av kunnskap handlar om å oppfatte kunnskap som noko individet kan konsumere, og at læring såleis skjer ved å konsumere, eller tileigne seg, kunnskap. Deltakingsmetaforen forstår læring som deltaking i eit fellesskap, og legg såleis vekt på at det er aktiviteten (deltakinga) som er viktig i læringsprosessen.

3.1.3 Språket som medierande reiskap

Det uttrykte språket kan definerast som «den egenskap å frembringe hørbare (tale) eller synlige (tegn, skrift) ytringer som inneholder informasjon om sanseintrykk, tanker, følelser og så vidare, fra et individ til et annet individ.» (Simonsen, Kjöll, & Faarlund, 2014). Språket blir definert som den viktigaste medierande reiskapen i det sosiokulturelle læringssynet, og fungerer som eit bindeledd mellom kultur, interaksjon og individuell tenking (Säljö, 2001, s. 89). Eit mediert reiskap er i denne konteksten dei intellektuelle og praktiske ressursane menneske nyttar for å kunne forstå og handle både «med og i» omverda (Dysthe, 2001, s. 46).

Det er samtidig eit viktig perspektiv i sosiokulturell teori at språket ikkje gir eit nøytralt bilete av korleis omverda er, men at språklege framstillingar er situert i ein kulturell og historisk tradisjon (Dysthe, 2001, s. 48). Bakhtin (1998, s. 1) har ei tilsvarande tilnærming til språkets funksjon, og legg vekt på at alle typar menneskeleg verksemd er knytte til bruken av språk. Språket er med andre ord eit sentralt verkty for at folk skal tileigne seg kunnskap og kunne formidle kunnskap til andre, noko Säljö illustrerer med følgjande poeng: «Ved hjelp av kommunikasjon med andre blir vi delaktige i måter å betegne og beskrive verden på som er funksjonelle, og som gjør at vi kan samspille med våre medmennesker i ulike aktiviteter» (Säljö, 2001, s. 85).

3.1.4 Taus kunnskap

Fokuset på språket si grunnleggjande funksjon for kunnskapsutvikling i eit sosiokulturelt perspektiv kan fort overskygge visse dimensjonar ved kunnskapsutvikling der ord og ytringar ikkje er tilgjengeleg som medierande reiskap. Polanyi (1967) omtalar ein slik form for kunnskap som *tacit knowledge*, som ein kan omsetje til taus kunnskap. Han nyttar samtidig både «knowledge» og «knowing», som indikerer at han både legg vekt på kunnskapen sin innhaldsdimensjon (det ein veit) og kunnskapsutvikling som aktivitet (det å vite).

Taus kunnskap er ifølgje Polanyi (1967, s. 5-10) den kunnskapen vi har, men som vi ikkje klarer å uttrykke med hjelp av språket. Han trekker parallellar til gestaltpsykologien, som illustrerer korleis vi er i stand til å forstå og oppfatte heilskap ut i frå delar. Mykje av det vi erfarer ved å nytte sansar, som til dømes det vi ser, får vi ei kognitiv forståing av utan at vi nødvendigvis kan setje ord på det. Vi klarer for eksempel å skilje mellom ulike ansikt, samtidig som vi ikkje er i stand til å forklare korleis kvar enkelt del av eit ansikt er forskjellig frå andre ansikt. Såleis er det mogleg å forstå ein heilskap utan å kjenne til alle delane.

Eksempelet over illustrerer at taus kunnskap har to ledd eller dimensjonar. Det proksimale leddet er det som vi har kjennskap til, men ikkje kan uttrykke i ord. I eksempelet over er det ansiktstrekka som er det proksimale leddet. Det distalte leddet er leddet som vi skapar ein heilskap ut ifrå, og som gjev mening til det proksimale leddet. Ansiktet i eksemplet over blir såleis det distalte leddet, som er ein heilskapleg utgåve av alle ansiktstrekka, og som gjev ansiktstrekka mening. Såleis har det proksimale leddet ein viktig funksjon for at vi skal kunne vere i stand til å formidle det vi sansar og erfarer (Polanyi, 1967, s. 10).

Ifølgje Polanyi (1967, s. 21-23) er all kunnskap tufta på taus kunnskap. Med det meiner han at det er naudsynt å kunne forstå eit problem eller eit fenomen før det er mogleg å setje ord på det ein forstår, og såleis kunne gi uttrykk for kunnskap om problemet eller

fenomenet. Ei slik tilnærming bryt i stor grad koplinga mellom språk og kunnskap, og står i kontrast til fokuset på språk som medierande reiskap i sosiokulturell teori. Polanyi presiserer samtidig at det uttrykte språket har vore avgjerande for at menneske har kunne utvikla kunnskap på fleire felt i enorm fart, slik at vi er i stand til å forstå stadig meir kompliserte problemstillingar. Såleis gir han uttrykk for at det uttrykte språket er naudsynt for å kunne fungere i eit stadig meir komplekst samfunn, noko som er i tråd med sosiokulturelle perspektiv.

Dersom ein ser taus kunnskap i lys av akademiske organisasjonar og -kultur, så gir tidlegare studiar frå til dømes Gardner (2007) og Rugg og Petre (2004) eit tydeleg inntrykk av at det eksisterer ulike former for taus kunnskap i dette feltet. Det er nærliggjande å tenke at noko av denne kunnskapen har betydning for stipendiatane, og såleis kan taus kunnskap i eit utdanningsperspektiv bidra til å skape ei kløft mellom dei som opplever denne kunnskapen som tilgjengeleg og dei som opplever at denne kunnskapen er utilgjengeleg eller krevjande å få innsikt i.

Young ser ein slik problematikk i eit maktperspektiv, og definerer maktstrukturen i to kategoriar; «dei mektige sin kunnskap» og «mektig kunnskap» (Young, 2009, s. 13-15). Dei mektige sin kunnskap handlar om kven som har makt til å definere både kva som er gyldig kunnskap og kven som har tilgang til denne kunnskapen. Såleis kan språket fungere både som eit styrande og ekskluderande instrument for å utøve makt, noko Foucault (2000) var særleg opptatt av. Mektig kunnskap handlar om korleis kunnskap kan transformere individ eller samfunnet, anten i form av å gi truverdige forklaringar på fenomen eller gi nye perspektiv for å forstå omverda. Dette er ein type kunnskap som dei fleste ikkje har tilgang til i eigne heimar, og som såleis motiverer menneske til å søkje mot utdanning og utdanningsinstitusjonar.

3.2 Legitim-perifer deltaking og praksisfellesskap

Det situerte, sosiale og distribuerte perspektivet i sosiokulturell læringsteori set eit samla fokus på korleis kontekst og sosiale praksisar er ein integrert del av

læringsprosessen. Dette fokuset dannar eit breiare grunnlag for vidare utvikling av konsept og teoriar, som kan setje ord på komplekse strukturar i eit læringsperspektiv. Lave og Wenger (1991) sin teori om legitim-perifer deltaking i praksisfellesskap er eit godt eksempel på eit slikt konsept.

Teorien er meint å gi nye perspektiv for å forstå læringsprosessar, og tek utgangspunkt i at læring er ein aktivitet situert innanfor eit sosiokulturelt praksisfellesskap. Eit praksisfellesskap blir definert som ein arena der nye deltakarar over tid kan lære seg ein spesifikk kompetanse gjennom sosiale praksisar med kvarandre og faglege nestorar (Lave & Wenger, 1991, s. 29). Ein forskarskule kan forståast som eit praksisfellesskap der ulike aktørar ved forskarskulen deler eit mål om å bidra til at doktorgradsstudentane utviklar den naudsynte kunnskapen og kompetansen til å kunne fullføre ein doktorgrad. Det er såleis prosessen der doktorgradsstudentar går frå å vere perifere deltakarar til å bli stadig meir inkluderte og etablerte i eit forskingsmiljø som er interessant å kaste lys på.

Teorien ser såleis på deltaking i sosiale prosessar som eit konstituerande grunnlag for læring og kunnskapsutvikling (Lave & Wenger, 1991). Lave og Wenger forklarar konseptet slik:

We mean to draw attention to the point that learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the socio-cultural practices of a community. “Legitimate peripheral participation” provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice. A person’s intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a socio-cultural practice. This social process, includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills (Lave & Wenger, 1991, s. 29).

Legitim-perifer deltaking kan såleis nyttast til å gi eit teoretisk perspektiv på dei erfaringane stipendiatar har som deltakarar av ein forskarskule, og i prosessen med å bli medlem av eit etablert forskingsmiljø. Forskarskulen vil i dette perspektivet vere eit praksisfellesskap. Som sitatet over viser gir teorien om legitim-perifer deltaking fleire innfallsvinklar til studium av samspelet mellom individ og læringsfellesskapet dei blir integrert i. Denne studien vil særleg fokusere på korleis ulike aktivitetar og aktørar bidreg til å påverke den faglege og sosiale dynamikken i forskarskulen, og såleis kva betydning dei har for kva slags læringsprosessar som finn stad for dei enkelte stipendiatane. Sentralt er ideen om deltaking i faglege og sosiale fellesskap som ei form for læring, i den forstand at ein ved å delta i ein forskarskule både kan absorbere og bli absorbert i akademisk kultur og praksis (Lave & Wenger, 1991; Sfard, 1998).

Her kan ein samtidig ha to innvendingar til bruken av konseptet. For det første må forskaren ta høgde for at ein ikkje får innblikk i alle sosiale prosessar som bidreg til fagleg utvikling, og såleis er det viktig å vere transparent på korleis kontekst og forskingsfokus etablerer rammer for kva slags erfaringar som blir belyst i studien. Like fullt er det viktig å presisere at det ikkje er gitte kriterium for kva som skal konstituere fullverdig deltaking i praksisfellesskap for ein forskar. Handlar det om integrering og verdsetjing frå faglege nestorar ved arbeidsplassen eller i det internasjonale miljøet, om fullføring av formell utdanning eller om tenesteopprykk til professorat? Lave og Wenger (1991, s. 35-37) meiner ein ikkje må redusere fullverdig deltaking til eit einsformig eller eintydig "senter" eller til ein lineær oppfatning av å tileigne seg bestemte kunnskapar eller ferdigheiter. Dei meiner at målet er underordna prosessen som handlar om å tileigne seg stadig meir innsikt i eit felt gjennom aukande involvering i feltet. Denne studien har ikkje til hensikt å gå inn i ein djupare diskusjon kring kva som skal konstituere fullverdig deltaking i forskarfeltet, men det kan likevel vere gunstig frå eit analytisk perspektiv med ei avgrensing av feltet ein studerer. I denne studien vil eg avgrense meg til å undersøkje erfaringar gjort i tidsrommet deltakarane var doktorgradsstudentar, og såleis i prosessen opp mot fullført grad eller avbrote studium.

Teorien om legitim-perifer deltaking har to andre perspektiv som er interessante i lys av denne studiens forskingsfokus. For det første er teorien ei vidareutvikling av meisterlære som pedagogisk innfallsvinkel, som historisk handla om korleis lærlingar i handverksyrke lærte faget i eit fellesskap med andre lærlingar, under opplæring av ein meister. Meisterlære fokuserer særleg på relasjonen mellom novisen og den faglege nestoren, og kva betyding denne relasjonen har for novisen si faglege utvikling (Kvale, Nielsen, Bureid, & Jensen, 1999). Lave og Wenger (1991) har i kontrast eit desentrert syn på tradisjonell meisterlære, der fagkunnskap ikkje blir gitt av meisteren aleine, men av praksisfellesskapet som meisteren er ein del av. Dette gir samtidig eit anna analytisk blikk på læringsprosessen: «A decentered view of the master as pedagogue moves the focus of analysis away from teaching and onto the intricate structuring of a community's learning resources» (Lave & Wenger, 1991, s. 94).

For det andre ser Lave og Wenger legitim-perifer deltaking også i relasjon til makt:

Furthermore, legitimate peripherality is a complex notion, implicated in social structures involving relations of power. As a place in which one moves toward more-intensive participation, peripherality is an empowering position. As a place in which one is kept from participating more fully [...] it is a disempowering position. (Lave & Wenger, 1991, s. 36)

Denne tilnærminga til makt deler fellestrekk med Young (2009, s. 150) sin teori om «dei mektige sin kunnskap», ved å rette fokuset på at deltaking både handlar om tilgang til ulike kunnskapsressursar og makt til å vere med å definere og påverke faglege og sosiale strukturar i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991, s. 36). Det er samtidig interessant å merke seg at Lave og Wenger impliserer at det kan vere ulike mekanismar som stenger ein ute frå deltaking i praksisfellesskapet. Utan at dei konkretiserer dette, er det likevel nærliggjande å tenke ut i frå tidlegare forskning (t.d. Appel & Dahlgren, 2003; Elmholdt, 2003) at ulike aktørar og aktivitetar i eit praksisfellesskap kan bidra til at enkelte stipendiatar opplever ein distansering frå praksisfellesskapet dei deltek i. Barton og Tusting (2005, s. 10) har også kritisert Lave og Wenger for å ikkje i stor nok grad fokusere på korleis deltakarar i eit praksisfellesskap kan bli marginalisert og til slutt forlate praksisfellesskapet.

3.3 Praksisfellesskap, læringsbaner og epistemiske opphaldsrom

Teorien om legitim-perifer deltaking grensar nært til andre teoriar og konsept med tilsvarande mål om å gi eit bilde av komplekse læringsstrukturar som dannast i fellesskap med andre, med utgangspunkt eit sosiokulturelt perspektiv på læring og kunnskapsutvikling. To av desse som kan bidra til å gi eit breiare perspektiv på stipendiatane sine erfaringar med deltaking i ein forskarskule er konseptet om læringsbaner og Felt (2009) sin teori om epistemiske opphaldsrom.

Læringsbaner er eit teoretisk konsept som har forgreina seg og sirkulert i fleire akademiske felt. Konseptet blei introdusert av Simon (1995) for å illustrere korleis læring utviklar seg i fleire retningar eller baner. Wenger (1998, s. 155) forstår læringsbane som ein kognitiv syntese av erfaringar og projeksjonar frå fortid, notid og framtid. Denne syntesen dannar eit metaperspektiv, som påverkar vår oppfatning og handlingar i det daglege liv, og blir samtidig påverka av det vi opplever og erfarer. Lahn (2011, s. 55) identifiserer fire forskjellige dimensjonar av læringsbaner knytte til utdanning, livsløp, praksisfellesskap og kunnskap (epistemiske læringsbaner), som gir ulike tilnærmingar til læringsbaneomgrepet.

Ein kan argumentere for at stipendiatar opplever innslag av alle fire dimensjonar i løpet av ein forskarutdanningsperiode, men det er særleg praksisfellesskap som læringsbane, som gjer seg gjeldande i lys av Lave og Wenger sin teori. Her knyter Lahn (2011, s. 61) læringsbaner i praksisfellesskap til Wenger (1998) si forståing av metaperspektiv, og definerer læringsbaner som kollektive representasjonar av røynda som er konstruert frå delt praksis. I ein akademisk kontekst vil såleis dei komplekse sosiale strukturane både innanfor og på tvers av ulike praksisfellesskap bidra til å forme såleis den enkelte si læringsutvikling og profesjonelle identitet.

Den andre tilnærminga som kan gi ei breiare forståing av legitim-perifer deltaking, er Felt (2009) sin teori om epistemiske opphaldsrom (epistemic living spaces). Dette konseptuelle rammeverket forsøker å gi eit bilete av korleis forskarar tenker, møter og utviklar fleirdimensjonale strukturar (symbolske, sosiale, intellektuelle, midlertidige og materielle), som formar, styrer og avgrensar forskarens (inter)aksjonar, kunnskapsmål og korleis dei utviklar kunnskap (Felt, 2009, s. 19). Denne breie tilnærminga minner om Lave og Wenger (1991) si forståing av praksisfellesskap ved at den forsøker å skape eit heilskapleg perspektiv på ulike strukturar og sosiale praksisar som konstituerer vilkår for kunnskapsutvikling.

I tillegg har Felt eit interessant perspektiv på korleis epistemiske opphaldsrom gir forskaren ei form for tilhøyrsløse:

The notion of epistemic living space also wants to capture dimensions such as feeling intellectually and socially ‘at home’, holding an understanding of the often non-codified sets of values which matter, feeling subjected to, being part of and performing certain temporal regimes, tacitly sharing a repertoire of practices to address knowledge questions, adapting to specific often complex funding arrangements and many more. (Felt, 2009, s. 19)

Her adresserar Felt ein interessant dimensjon i eit forskarutdanningsperspektiv. For det første legg ho vekt på at forskarar har behov for å oppleve at dei finn seg godt til rette både intellektuelt og sosialt i eit akademisk miljø. I tillegg framhevar ho at deltakarar i eit slikt fellesskap både utarbeidar og deler kunnskap om akademiske praksisar med kvarandre. Det er uklart kva ho legg i at dei utvekslar denne kunnskapen «tacitly», men ei nærliggjande tolking kan vere at mykje av kunnskapsutvekslinga skjer implisitt i uformelle kommunikasjonskanalar. Som Felt skriv, gir epistemiske opphaldsrom både forskarane eit trygt springbrett for å utforske ukjent territorium, og ei taus form for rettleiing i det akademiske landskapet (Felt, 2009, s. 19).

3.4 Oppsummering

Denne studien byggjer på ei sosiokulturell tilnærming til læring og kunnskapsutvikling. Sentralt for det sosiokulturelle perspektivet er at læring er grunnleggjande sosial og situert i ein kontekst. I tillegg vektlegg ein innanfor sosiokulturell læringsteori at kunnskap er distribuert mellom menneske, og at læring skjer gjennom deltaking i ulike former for fellesskap, der språket er den viktigaste medierande reiskapen for læring. Sosiokulturell teori legg samanfatta stor vekt på læringssituasjonen og dei fysiske og sosiale praksisane som er integrert i alle formar for læring. Samtidig viser tidlegare forskning på forskarutdanningsfeltet at det eksisterer ulike former for taus kunnskap i det akademiske miljøet, noko som indikerer at det som potensielt kan vere viktig kunnskap for studentane kan opplevast som utilgjengeleg eller krevjande å få innsikt i.

For å i større grad kunne forstå og gi eit teoretisk perspektiv på dei erfaringane stipendiatar har som deltakarar i ein forskarskule, vil eg trekke vekslar på Lave og Wenger (1991) sin teori om legitim-perifer deltaking i praksisfellesskap. Det epistemiske utgangspunktet for teorien er at deltaking i sosiale prosessar er eit konstituerande grunnlag for læring og kunnskapsutvikling. Vidare gir teorien eit rammeverk for å sjå samanhengar mellom ulike aktivitetar og aktørar i ein gitt kontekst, og desse strukturane kan vidare bli analysert i eit maktperspektiv. I tillegg utvidar eg den teoretiske tilnærminga til praksisfellesskap ved å nytte læringsbane og epistemiske opphaldsrom som konsept. Såleis kan denne studien kaste eit breiare lys på stipendiatar sine erfaringar i ein forskarskule.

4. Forskingsparadigme og metodisk design

Methodological awareness involves a commitment to showing as much as possible to the audience of the research studies ... the procedures and evidence that have led to particular conclusions, always open to the possibility that conclusions may need to be revised in the light of new evidence (Seale, 1999, s. ix).

Dette kapitlet bygger på Seale (1999) si forståing av metodisk medvit, og har som formål å gi innsikt i det metodiske rammeverket som studien bygger på. Såleis vil kapitlet søkje å etablere ei transparent og medviten tilnærming til mi eiga forskingsprosess. Eg vil først greie ut om korleis studien er forankra i eit konstruktivistisk forskingsparadigme. Deretter vil eg grunngje kvifor denne studien bygger på case som metodisk design med ei kvalitativ tilnærming til forskingsfeltet. Vidare presenterer eg utvalet i studien, og greier ut om prosessen med kvalitetssikring av forskingsdesign og intervjuguide. Dei påfølgjande underkapitla skisserer korleis analysen av intervjumaterialet er gjennomført, og diskuterer dette i lys av reliabilitet, validitet og forskningsetiske vurderingar.

4.1 Plassering av studien innanfor eit forskingsparadigme

All forskning er forankra i visse strukturar, som gir ulike rom for å forstå og fortolke omverda. Kuhn og Hawkins (1963, s. 6-7) omtalar desse systema som forskingsparadigme, som gir ein koherent og avgrensa tilnærming til kva som konstituerer omverda, og såleis kva som er rekna som gyldig kunnskap om omverda. Hatch (2002, s. 12) forklarar forskingsparadigme som eit rammeverk for å utforske eigne meiningar om kva forskning er og korleis det fungerer.

Mitt prosjekt plasserer seg tydeleg innanfor det konstruktivistiske paradigmet av fleire grunnar. For det første bygger studien på ein ontologisk overtyding om at det eg undersøkjer er individet sine konstruksjonar og erfaringar av røynda, slik han eller ho forstår seg sjølv og omverda. Eit slikt perspektiv vil for det andre prege dei

epistemologiske aspekta ved studien, i den forstand at kunnskap blir sett på som ein menneskeleg konstruksjon, og at sanningar og overtendingar om røynda er baserte på menneskeskapte etablerte konvensjonar og individuelle førestillingar. For det tredje nyttar eg kvalitative instrument for å samle inn analysemateriala, og case-studiar er rekna som eit typisk metodologisk rammeverk innanfor det konstruktivistiske forskingsparadigmet (Hatch, 2002, s. 13).

4.2 Case-studiar som metodisk design

Det metodologiske rammeverket for prosjektet er overordna eit kvalitativt case-studium. Case-studiar er eigna i høve der ein vil utforske og gå i djupna på eit avgrensa fenomen, som til dømes ein organisasjon, hending eller ei sosial gruppe (Maaløe, 1996; Merriam, 1998). Ein sentral definisjon av eit case er at det er ei undersøking av eit bunde system (Miles & Huberman, 1994; Smith, 1978; Stake, 1995). Miles og Huberman (1994, s. 25) omtalar eit bunde system som eit fenomen som opptre i ein bunden kontekst. Merriam (1998, s. 27) meiner eit bunde system gir ei form for synleg avgrensing der det er mogleg å rame inn fenomenet ein studerer, og eksemplifiserer eit bunde system som ei skuleklasse. Den avgrensande konteksten rundt fenomenet kan såleis vere ein organisasjon.

Studien min er situert innanfor NAFOL, som vil fungere som ein avgrensande kontekst for dei opplevingane og erfaringane eg undersøker i prosjektet. Stake (1995, s. 3) kallar denne type case-studium for «intrinsic case study». Samtidig illustrerer denne avgrensinga utfordringa med å sjå kontekstar isolert, då ein kan argumentere for at NAFOL er situert i breiare kontekstar som strukturar og politiske dokument for norsk og internasjonal doktorgradsutdanning og ulike akademiske kulturar som både eksplisitt og implisitt blir uttrykt gjennom mellom anna institusjonens haldningar og verdigrunnlag for utdanningsverksemd. Såleis må mine funn først og fremst forståast innanfor dei kontekstuelle og organisatoriske rammene som forskarskulen legg i deira opplæringstilbod for stipendiatar, og eg har ikkje grunnlag i studien for å seie noko om dei breiare kontekstane som ligg til grunn for forskarutdanninga i eit vidt perspektiv.

4.3 Kvalitative intervju

I case-studier kan ein velje ulike måtar å samle inn data på, og kvalitative intervju er rekna som ein av dei vanlege måtane for datainnsamling (Stake, 1995, s. 64). Eit kvalitativt intervju handlar om å utforske deltakarens erfaringar og forståingar av ulike fenomen for å avdekke meningsstrukturar som deltakaren nyttar for å forstå og fortolke omverda (Hatch, 2002, s. 91). Forskaren arbeidar her ut ifrå ei forståing av at den verkelege røynda er den menneska oppfattar. Dei kvalitative intervju som er gjennomført i denne studien byggjer såleis på ei fenomenologisk (meningsfortolkande) tilnærming til vitenskap, der ein søker å forstå sosiale fenomen ut ifrå deltakarane sine eigne perspektiv. Denne tilnærminga er sentral for det konstruktivistiske forskingsparadigmet, då den legg vekt på ei forståing av at den verkelege røynda er den menneska oppfattar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Hatch (2002, s. 15) peiker på at kvalitative intervju såleis er føretrekt i studium der formålet er å fortolke eller rekonstruere ulike aktørperspektiv.

4.3.1 Semistrukturert intervju og utforming av intervjuguide

For å tilnærme meg doktorgradsstudentar sine erfaringar nytta eg semistrukturerte intervju som utgangspunkt for samtalen. Kvale og Brinkmann (2009, s. 325) definerer eit semistrukturert intervju som ein samtale mellom forskar og deltakar som er styrt av kva forskaren ynskjer å finne ut. Samtalen er såleis ein blanding mellom open og strukturert (styrt) samtale der forskaren styrer sentrale premiss for innhaldet i samtalen, men opnar for at samtalen kan utvikle seg i ulike retningar avhengig av kva deltakaren svarer. I og med at temaet mitt er lite utforska, er det særleg viktig å opne for at deltakarane får høve til å bringe inn nye perspektiv som kan vere viktige for problemstillinga.

For å strukturere samtalen utforma eg ein intervjuguide (vedlegg 1) med opne spørsmål som i hovudsak fokuserte på motivasjon og forventingar til deltaking i NAFOL, kartlegging av deltaking på aktivitetar og personar deltakarane kom i kontakt med, samarbeid og nettverksstrukturar som deltakarane deltok i, refleksjonar rundt organisering av forskarskulen og korleis organisering og tilbodet samla sett påverka deltakarane si utvikling av forskingskompetanse. Avslutningsvis var eg interessert i å

undersøkje korleis deira erfaringar ved NAFOL kunne forståast i lys av dei erfaringane dei hadde med opplæringstilbodet på deira primære institusjon.

4.4 Utval av deltakarar til studien

I case-studiar er målet å velje deltakarar til studien som kan gi innsikt i unike aspekt ved casen og hjelpe å forstå casen i seg sjølv. Analyseobjekta (til dømes deltakarane) si funksjon i eit slikt perspektiv er å bidra med informasjon som kan belyse det unike og partikulære ved casen. Merriam (2010, s. 458) omtalar eit slikt utval som «purposeful sampling». Difor blir det ikkje først og fremst eit spørsmål om kor mange, men kven eller kva som kan bidra med innsiktsfull informasjon, og bidra til å kaste lys på problemstillinga. Gobo (2004, s. 444) understrekar dette poenget ved å vise til at det i enkelte studium kan vere nok med ein deltakar, noko som er gjeldande i Talvio (2003) sin case-studie.

Merriam (2010, s. 458-459) peiker samtidig på at det ofte av ressursmessige årsaker ikkje er mogleg å inkludere alle informasjonskjelder som kan bidra til å belyse casen, og såleis må ein ofte gjere eit utval av analyseobjekt innanfor casekonteksten. Forskaren kan i slike tilfelle foreta eit tilfeldig eller målretta utval ut ifrå kva som er tenleg for å belyse problemstillinga. I begge tilfelle bør forskaren grunnje valet, og kriteria som ligg til grunn for utvalet bør vere transparent.

Det kvalitative datamaterialet i studien byggjer på intervju av åtte tidlegare deltakarar i NAFOL, som er ferdige som stipendiatar i forskarskulen uavhengig av korleis det gjekk med doktorgradsarbeidet. Alle så nær som ein deltakar var tilsett som stipendiatar, medan den siste deltakaren tok ein doktorgrad ved sidan av anna arbeid. For å ivareta anonymiteten til denne deltakaren vil ikkje han eller ho bli identifisert i studien. Av den grunn har eg heller ikkje gjort eit poeng av å skilje mellom yrkestittelen stipendiat og utdanningstittelen doktorgradsstudent, og vil såleis nytte desse titlane vekselvis for å variere språkbruken i studien. Alle deltakarar som har vore tilknytt NAFOL som stipendiat blir rekna som alumn av NAFOL, og profilert på forskarskulen si nettside. I datainnsamlingsperioden var det 66 alumnar ved forskarskulen. Eg har nytta NAFOL si oversikt til å trekke åtte tilfeldig utvalte deltakarar. To personar som var trekt ut gav beskjed om at dei ikkje kunne delta i datainnsamlingsperioden fordi dei var midt i eit

hektisk prosjekt. Ein person gav ikkje tilbakemelding på prosjektet, trass i purring. Såleis blei det gjennomført ei ny trekning av tre deltakarar til studien, der dei tre nye inviterte takka ja til å delta i studien.

For å fange opp ei eventuell breidde i erfaringar som kan knytast til akademisk tilhøyrslø, har eg likevel valt å sortere deltakarane etter universitets- eller høgskuletilknytning og trekke fire deltakarar frå kvar kategori. Eg har avgrensa meg frå å inkludere andre bakgrunnsvariablar som til dømes kjønn og alder, då materialet mitt er for lite til å kunne generalisere dei funn som kjem fram i denne studien til å gjelde personar og kontekstar utanfor NAFOL. Deltakarane er likevel tilfeldigvis jamt fordelt på kjønn, spreidd i alder og kjem frå sju ulike universitet og høgskular i Noreg. Utvalet har såleis vore både tilfeldig og målretta (Merriam, 2010, s. 458-459).

4.5 Kvalitetssikring av forskingsdesign og intervjuguide

Eit sentralt ledd i utviklinga av forskingsdesignen har vore å i størst mogleg grad sikre at designen er hensiktsmessig i forhold til å kunne gi god innsikt i tematikken og problemstillingane som er sentrale for mitt forskingsprosjekt. Det er særleg eitt område som har blitt vesentleg justert i høve til den opphavlege planen, og det er knytt til utvalet av deltakarar i studien.

I utgangspunktet ville eg inkludere både deltakarar som var midtvegs i NAFOL og dei som var ferdige med stipendiatlauget. Det ville gitt eit prospektivt og retrospektivt innblikk på deltaking i forskarskulen, noko som hadde vore interessant med tanke på at stipendiatar sine opplevingar kan endre seg undervegs i eit laup, og representasjon av begge perspektiv kunne gitt større innsikt i denne utviklingsprosessen. Samtidig erfarte eg under pilotering av intervjuguiden at det var stor forskjell på svara til dei to personane som bidrog i pilotstudien. Stipendiaten som var midtvegs i forskarutdanninga hadde store vanskar med å setje ord på sine erfaringar både med NAFOL og stipendiatlivet generelt, og gav fleire gongar uttrykk for at det var vanskeleg å seie noko om korleis han opplevde eiga utvikling samtidig som han stod midt i den prosessen han blei beden om å skildre. Forskaren som var ferdig i NAFOL var i vesentleg større grad i stand til å reflektere og fortelje om deltakinga i forskarskulen og korleis det bidrog inn

mot doktorgradsarbeidet. På grunnlag av denne erfaringa endra eg utvalet til å berre omfatte dei som er ferdige med si deltaking i forskarskulen.

Undervegs i datainnsamlinga var eg framleis nysgjerrig på om det var fleire interessante perspektiv som eg burde ha kartlagt, og som ikkje er så lette å gjengi for deltakarar som må fortelje om erfaringar og hendingar som ligg mellom seks månader og tre år tilbake i tid. Difor valte eg å delta ein dag på NAFOL-konferansen i oktober 2016, saman med ca. 60 deltakande stipendiatar frå forskarskulen. Her fekk eg høve til å ha uformelle samtalar med stipendiatane om deira erfaringar med forskarskulen og doktorgradslaupet generelt. Alle konferansedeltakarane fekk informasjon om mitt opphald på konferansen og formålet med studien, og var såleis innforstått med at deira bidrag kunne indirekte bli brukt til å forme studien. Samtidig opplevde eg at det ikkje kom fram nokre nye perspektiv enn dei eg allereie hadde kartlagt gjennom pilotering og den gjennomførte datainnsamlinga, og eg opplevde såleis at det ikkje var behov for å gjennomføre fleire rundar med oppfølgingsspørsmål til deltakarane i studien.

4.6 Gjennomføring av intervju

I tråd med retningslinene til NSD utarbeida eg eit informasjonsskriv til deltakarane der eg opplyste om bakgrunn og formålet med prosjektet, sentrale premisser for intervjuet og informasjon om korleis datamaterialet blei handsama i etterkant av intervjuet. Vidare opplyste eg om at deltakinga var frivillig, og at ein når som helst kunne trekke sitt samtykke utan grunn. Deltakarane blei førespurde om å delta i prosjektet per e-post, der eg la ved informasjonsskrivet og kontaktinformasjon. Deltakarane tok så kontakt per e-post for å stadfeste at dei ville delta i prosjektet.

Intervjua blei gjennomført i løpet av september - november 2016. Då deltakarane var spreidd utover heile landet var det mest hensiktsmessig å gjennomføre intervju over Skype eller telefon. To intervju blei likevel av praktiske årsaker gjennomført ved direkte samtale med deltakar. Alle intervjua blei tatt opp på lydbandopptakar, noko deltakarane samtykka til både i informasjonsskriv og i forkant av intervjuet. Intervjua varte i snitt i tre kvarter.

Det var liten grad av variasjon i intervju, i høve til intervjusetting. Alle intervjusamtalane var prega av ein hyggjeleg og lett tone, og eg opplevde at det var mykje velvilje frå deltakarane til å by på seg sjølv og sine erfaringar. Fleire kommenterte til dømes at dei hadde eit rettleiingsansvar for studentar på eigen institusjon. To deltakarar kom inn på meir sensitive opplysingar om eigen helse og livssituasjon, men eg opplevde at dei fortalte opent om sine utfordringar og korleis det prega doktorgradsprosessen. Alle intervju var både ordrike og omfangsrike med omsyn til at eg fekk god innsikt i dei tema eg tok opp. Det var samtidig svært få kommentarar til informasjonsskrivet eller spørsmåla eg stilte undervegs, og dei spørsmåla som kom knytte seg i hovudsak til om dei hadde oppfatta mine oppfølgingsspørsmål på rett måte.

4.7 Analyse

Å velje ein hensiktsmessig strategi for analyse av kvalitative data er ei utfordrande oppgåve fordi det ikkje fins eintydige svar på korleis eit kvalitativt datamateriale skal analyserast (Burnard, 1991). Eit kriterium for å velje ein analysestrategi er at det gir ei heilskapleg rettesnor for både innsamlings- og analysearbeidet (Silverman, 2011). I og med at formålet med studien handlar om å undersøkje ulike aktørperspektiv på ein forskarskule har Kvale og Brinkmann (2009, s. 203) sine analysetrinn for kvalitative intervju fungert som ei rettesnor for analysearbeidet. Desse analysetrinna byggjer samtidig på ei hermeneutisk tilnærming til vitenskap, der ein søkjer å forstå meininga ved eit fenomen ved å fortolke ulike aktørperspektiv (Fay, 1996; Gilje & Grimen, 1995). I eit konstruktivistisk paradigme vil i tillegg forskaren si forståing og forforståing av sosiale strukturar som inngår i den opplevde verda bidra til å prege fortolkinga av intervjumaterialet. Like fullt vil forskaren måtte stilla seg til at deltakarane sine ytringar i intervju også representerer ulike fortolkingar og forståingar av den opplevde verda dei er integrert i. Dette blir omtalt som ei form for dobbel hermeneutikk (Giddens, 1993), og grip inn i den påfølgjande utgreinga om reliabilitet og validitet i forskingsprosjektet.

Dei sentrale analysetrinna som denne studien er fundert på, består av at deltakaren først skildra sin livsverden og fekk høve til å reflektere over si eiga fortolking av det som blei tematisert under intervjuet. I intervjuet blei deltakarane sine ytringar fortløpande fortolka og fortetta av meg som forskar, og eg let deltakaren få understøtte eller korrigere desse fortolkingane. For å få ein nær relasjon til intervjumaterialet

gjennomførte eg alle transkriberingar sjølv. Dei transkriberte intervju har vidare blitt kategorisert med tanke på å finne gjennomgåande mønster og klynger i materiale, og samtidig framheve avvik ved hjelp av å kontrastere intervjumaterialet. Vedlegg 2 viser to eksempel på korleis transkriberte intervjuutdrag har blitt fortolka og fortetta i funnkapittelet. Det transkriberte intervjumaterialet dannar såleis grunnlaget for analysen i funnkapittelet.

I diskusjonskapittelet vil funn bli kopla til dei teoretiske konseptane for studien for å skape ein omgrepsmessig/teoretisk samanheng (Miles & Huberman, 1994, s. 245-246). Studien har ei abduktiv tilnærming til teoriutvikling, som kjenneteiknast ved eit dialektisk forhold mellom teori og datamateriale. Det betyr at ein legg vekt på å velje ut teori som er naudsynt for å forstå intervjumaterialet, og analyser av datamaterialet vil kunne bidra til å utvikle teoriar. Dette blir rekna som ei vanleg tilnærming i kvalitative analyser (Thagaard, 2013, s. 174).

4.8 Reliabilitet og validitet

Kvale og Brinkmann (2009, s. 92) meiner forskaren har eit særskilt ansvar for å sikre at funn i studien er så nøyaktig og representativ for forskingsområdet som mogleg. Denne etiske utfordringa grip samtidig inn i ein diskusjon om reliabilitet og validitet i forskingsprosjektet, også omtalt som høvesvis truverdig og gyldig forskning av Kvale og Brinkmann (2009). Intersubjektivitet, som handlar om at funn i ein studie bør vere uavhengig av kven som har forska på fenomenet, er eit viktig prinsipp for å sikre høg reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 247). For å sikre at studien er intersubjektiv og har høg grad av reliabilitet, har eg vore bevisst på å vere transparent i høve til val av metode, forskingsdesign, teoretisk ståstad og analyseteknikkar (Silverman, 2011, s. 360-367). I tillegg har eg etter beste evne arbeida systematisk med datainnsamling og analysen for å minimere feilkjelder og –tolkingar av datamaterialet. Intervjusamtalane blei transkriberte kort tid etter kvart intervju, og eg tok fortløpande notat for å kartlegge eigne fortolkingar og tankar om datamaterialet. Eg har også brukt analyseverktøyet NVIVO til å kategorisere intervjutekstane, som har gjort det enklare å navigere i datamaterialet og sjå samanhengar og kontrastar innanfor ulike tematiske område av studien.

Høg grad av validitet handlar i korte trekk om at funn i forskingsprosjekt gjev eit representativt bilete av det sosiale fenomenet som blir studert (Hammersley, 1990, s. 57). Ei utfordring med kvalitative studium er at forskaren kan få eit tilnærma anekdotisk forhold til datamaterialet, der ein nyttar eit selektivt knippe med intervjuutdrag i analysen. Utfordringa her er at råmaterialet (dei transkriberte intervju) blir fortolka og fortetta i analysen, noko som gjer det vanskeleg å sjå kva kriterium som ligg til grunn for kva ein inkluderer og ikkje inkluderer i funnkapittelet, og kor representative funna er for det samla råmaterialet (Bryman, 1988, s. 77; Mehan, 1979, s. 15). Ein måte å møte denne utfordringa på er å tilnærme seg datamaterialet med det Popper (1959, s. 42) forstår som ei form for kritisk rasjonalisme. Han legg vekt på at forskaren må aktivt prøve å svekkje egne funn og konklusjonar ved å leite etter alternative forklaringar og samanhengar, noko han omtalar som prinsippet om falsifisering. Eg har såleis i analysen og funnkapittelet vore opptatt av å belyse funn som divergerar frå hovudtendensar. I tillegg har eg lagt ved eksempel på fortolking og fortetting av intervjumaterialet (vedlegg 2), som eit bidrag til å gjere forskingsprosessen min meir transparent.

Eit viktig moment i høve til både reliabilitet og validitet er å reflektere over korleis intervjukonteksten og deltakarane sin akademiske bakgrunn kan bidra til å prege dei historiene som kjem fram i intervju. Ei potensiell utfordring ved å intervju forskarar er at dei har stor kjennskap til intervjukonteksten og min posisjon som masterstudent. Ein konsekvens kan vere at deltakarane i for stor grad ynskjer å gi meg svar som er nyttige i oppgåva mi. Såleis kan velvilje til å stille opp mogleg vri på dynamikken mellom intervjuar og deltakar, i den forstand at deltakaren kan bli for villig til å la intervjuet skje på intervjuaren sine premissar og utelate viktig informasjon. Dette er potensielle forhold som er vanskeleg å vurdere omfanget av, men eg opplevde at gav såpass breie og detaljerte svar at dei i større grad ynskja å fortelje detaljert om si eiga erfaring enn å styre (eller bli styrt av) intervjuet.

Samtidig er det eit kjent forhold, gjennom mellom anna arbeida til Cary (1999) og Jørgensen og Warring (2002), at menneske rekonstruerar sine tidlege erfaringar. Ein konsekvens av dette er at deltakarane i kvalitative studiar vil framstille si eiga historie på ein bestemt måte, og med eit bestemt formål. Her kan deltakarane såleis innarbeide eit metanarrativ i historiene, som bidreg til å framheve det som deltakarane sjølv ynskjer

å leggje vekt på, eller trur forskaren er opptatt av å høyre (Cary, 1999). Dette er med andre ord ein meir grunnleggjande og naturleg dimensjon med menneskjer sin måte å konstruere og fortelje historier på, som i større eller mindre grad vil prege kvalitative intervju.

4.9 Forskingsetiske vurderingar

Forskingsetikk er eit omfattande og forpliktande omgrep, som strekk seg inn i mange lag av forskingsprosjektet. Befring (2007, s. 64) omtalar forskningsetisk norm som bruk av akseptable metodar i forkinga, og legg til at dersom forkinga skal vere påliteleg må forskaren gjere alt han eller ho kan for å setje saklege omsyn framfor utanforliggjande forhold eller partiskheit. Det er ikkje plass til å skildre alle etiske aspekt som ein bør tenkje over før ein byrjar på eit forskingsprosjekt, men eg vil skissere nokre av dei sentrale prinsippa som gjeld mitt prosjekt. Dei etiske dimensjonane som handlar om transparens i forskingsarbeidet og kvalitetssikring av innhaldet i studien er omtalt i del 3.4.

Silverman (2011, s. 87) meiner at eit forskningsetisk utgangspunkt for studien handlar om å reflektere over kvifor ein vil gjennomføre studien, og om studien vil tene noko utover ein sjølv. Mitt utgangspunkt for å gjennomføre studien byggjer på ei fagleg nysgjerrigheit over doktorgradslauptet som utdanningsarena, og særleg korleis ein forskarskule bidreg inn i dette feltet. Denne studien gir eit unikt innblikk i korleis stipendiatar opplever deltaking i ein forskarskule i lys av eiga utvikling med doktorgradsarbeidet. Såleis vil studien i første rekke vere interessant for Forskingsrådet og Kunnskapsdepartementet, som har vedtatt at forskarskular skal vere ein del av strategien for å styrke opplæringstilbodet til stipendiatar innanfor visse sektorar (NOU 2008:3, 2008). Vidare kan studien vere interessant for stipendiatar som vurderer forskarskular, og akademikarar med interesse for forskarskular eller læringsprosessar i høgare utdanning. I tillegg er det naturleg at studien er interessant for den faglege og administrative leiinga i NAFOL og forskarar som er eller har vore tilknytte forskarskulen.

Det neste forskaren må vere merksam på i høve til forskningsetikk, er om forskingsprosjektet utgjer ein risiko for deltakarane eller for samfunnet (Ryen, 2011, s. 3). Eksempelvis kan dette skje dersom studien skader omdømmet til deltakarane eller at forskaren får innsikt i kriminelle forhold som det er i samfunnets interesse å hindre. Mitt forskingsprosjekt utgjer ingen spesiell risiko for deltakarane (som blir anonymiserte) eller samfunnet, men eventuelle negative erfaringar ved NAFOL kan skade omdømmet til forskarskulen. Det er samtidig ein del tungtvegande del av forskningsetikken å framstille datamaterialet på ein sannferdig måte, og difor må eventuelle kritiske forhold også belysast (Befring, 2007, s. 62).

Sentralt for mitt kvalitative prosjekt er dei forskningsetiske aspekta som gir føringar for relasjonen mellom forskar og deltakar, særleg i høve til ein intervjusituasjon. For å illustrere mangfaldet av problemstillingar og refleksjonar som ligg under denne paraplyen har Kvale og Brinkmann (2009, s. 86-87) lista opp 16 forskningsetiske spørsmål ein bør stille seg i byrjinga av ei intervjuundersøking. Utan å gå i djupna på alle spørsmål er det overordna perspektivet at det er mitt profesjonelle ansvar som forskar å både ivareta min og deltakaranes integritet i forskingsarbeidet. Det er gjennomgåande viktig at eg som forskar opptre på ein høfleg og ryddig måte, for å etablere tillit mellom forskar og deltakar.

Ein annan sentral føresetnad for å styrke integriteten i prosjektet, er at deltakarane gir eit informert samtykke til å delta i studien (Silverman, 2011, s. 97). Difor fekk alle deltakarane i studien utdelt skriftleg informasjon i forkant av studien, der dei i korte trekk fekk informasjon om forskingsprosjektet, deira rolle i studien, korleis datamaterialet vart handsama og at dei stod fritt til å trekke seg når som helst frå undersøkinga (vedlegg 3). Denne informasjonen blei også gjenteke i forkant av kvart intervju. Alle har såleis aktivt samtykka til å delta i studien. Studien er også meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og utført i tråd med deira retningsliner for personvern (vedlegg 4).

5. Presentasjon av funn

Dette kapitlet presenterer sentrale funn av deltakarane sine erfaringar og tankar om deltaking i NAFOL. Ei utfordring i kategorisering av funnkapitlet har vore å bryte opp erfaringar som er vevd saman, for å framstille dei på ein oversiktleg måte. Til dømes vil deltakarane i stor grad kople aktørar til aktivitetar, og såleis gi ei heilskapleg framstilling av korleis det faglege og sosiale miljøet i NAFOL er integrert i dei meir formaliserte aktivitetane som forskarskulen tilbyr.

Likevel har det utkrystallisert seg fem kategoriar som samlar dei komplekse erfaringane til deltakarane:

- Motivasjon og forventingar til NAFOL
- Aktivitetar i NAFOL
- Fagleg og sosialt miljø
- NAFOL som arena for fagleg utvikling
- NAFOL og det ordinære doktorgradsprogrammet

Første underkapittel handlar om å få innsikt i kva slags faglege og sosiale behov deltakarane i eit doktorgradslau har, som motiverer dei til å delta i ein supplementær utdanningsstruktur. Dernest har eg kategorisert deltakarane sine erfaringar med NAFOL i tre underkapittel. Det første handlar om korleis deltakarane opplever deltaking i dei meir formaliserte aktivitetane og strukturane i forskarskulen. Det andre underkapitlet viser korleis deltakarane opplever det faglege og sosiale miljøet i NAFOL. Det tredje underkapitlet fokuserer på korleis deltaking i forskarskulen har bidrege til å forme deltakarane si utvikling av forskingshandverket. Det siste underkapitlet søkjer å forstå deltakarane sine erfaringar med NAFOL i lys av deira erfaringar ved det ordinære doktorgradsprogrammet. Dette underkapitlet kaster såleis lys på kva slags behov deltakarane har for fagleg og sosial støtte utover det dei får tilbod om på eigen institusjon.

I framstillinga av intervjumaterialet vekslar eg mellom å samanfatte meiningsinnhaldet til deltakarane og vise intervjuutdrag som illustrerer interessante perspektiv frå deltakarane sine erfaringar. I tillegg bidreg eg med utdjupande kommentarar for å løfte fram mine fortolkingar av datamaterialet. Kvar deltakar har blitt tildelt eit nummer som blir referert til ved sitering, og sitata er gjengitt så nært som mogleg opp mot det naturlege talespråket. I nokre tilfelle har eg fortetta intervjuutdraget, og det er markert med [...]. I andre tilfelle har eg tatt ut tekst som kan bidra til å identifisere deltakarane, og erstatta dette med ein forklarande tekst i klammeform. Der det er naudsynt å nytte kjønnspronomen er dei valt tilfeldig av omsyn til deltakarane sin anonymitet.

5.1 Motivasjon og forventingar til NAFOL

Deltakarane gir uttrykk for ulike motivasjon og forventingar til NAFOL, noko som blir reflektert i dei individuelle behova dei har for fagleg og sosial støtte i doktorgradsarbeidet. Det er særleg tre formar for motivasjon som peiker seg ut.

Den første forma for motivasjon er ei lyst til å delta, som blir danna på grunn av oppmodingar frå fagleg tilsette ved arbeidsplassen om å søkje om opptak til forskarskulen. Oppmodingar frå faglege nestorar (rettleiarar eller dekan) var anten baserte på deira positive erfaringar med NAFOL, eller at dei såg at stipendiaten sitt forskingsprosjekt passa tematisk inn med den faglege profilen til forskarskulen. Der andre stipendiatar oppmodar til deltaking i forskarskulen, er det på bakgrunn av deira egne positive opplevingar som stipendiatar i pågåande eller tidlegare kull i NAFOL. Ein av deltakarane blei oppmoda av dekan til å delta i NAFOL, og trudde at det var ein del av den obligatoriske aktiviteten i eit doktorgradsprogram. Såleis representerer denne deltakaren eit unntak frå dei andre deltakarane i den forstand at motivasjonen i stor grad blei forma av ei pliktkjensle til å delta på det ho opplevde som ein obligatorisk del av doktorgradsprogrammet.

Den andre forma handlar om at seks deltakarar følte behov for eit fagleg og sosialt miljø som stipendiat. Fem av deltakarane grunngjev denne motivasjonen med at dei ikkje hadde eit tilsvarande fagleg eller sosialt fellesskap på eigen institusjon. Her var i utgangspunktet min hypotese at det var større fagmiljø på eit universitet enn på ein høgskule, men erfaringane tyder tvert i mot på at det er stor grad av variasjon på fagmiljøets storleik på tvers av dei enkelte institusjonane. I tillegg handlar det i liten grad om kor mange stipendiatar som er tilsett ved same avdeling, men i større grad om kva slags fagleg og sosial tilknytning dei har til dei andre stipendiatane. Ein av deltakarane som har behov for eit større miljø formulerer det slik:

Eg gjorde arbeidet mitt ved [tettstad], sånn at då blei NAFOL veldig kjærkome for det blei eit sånt kollegafellesskap nettopp fordi det rettar seg inn mot stipendiatar innan lærarutdanningar på ulike måtar. Så det blei eit sosialt og fagleg fellesskap, som var ein viktig ramme. (1)

Den tredje forma for motivasjon handlar om at tre deltakarar opplevde at det var naturleg å delta i NAFOL då dei anten var tatt opp på doktorgradsprogrammet ved NTNU, eller at deira hovudrettleiar i same tidsrom hadde ei aktiv rolle i NAFOL. Såleis fungerte ein eksisterande kopling til forskarskulen som eit incentiv til å søkje opptak.

Deltakarane sine forventingar til forskarskulen er ofte tett knytt til motivasjonen for søkje opptak. Forventingar om vere ein del av eit fagleg og sosialt miljø går igjen i seks av åtte intervju, med ulike måtar å omtale dette behovet på. Dei intervjuutdrag som legg vekt på fagleg støtte omtalar mellom anna behovet for å få faglege tilbakemeldingar på eige doktorgradsarbeid frå forelesarar eller stipendiatar som forskar innanfor lærarutdanningsfeltet. Intervjuutdraga med fokus på sosiale støtte handlar i stor grad om behovet for å møte andre stipendiatar som er i tilsvarande situasjon som deltakarane. Dette behovet heng saman med deltakarane si usikkerheit i møte med dei forventingar og plikter som ligg i stipendiatrolla, og behovet for å avklare det dei opplever som usagte normer om doktorgradslauget med kvarandre. Ein av stipendiatane omtalar denne erfaringsutvekslinga som å utveksle «krigshistorier» om stipendiatlivet.

Tre deltakarar forventa at NAFOL ville støtte dei i prosessen med å bli ein forskar. Dei legg vekt på dei tause forventingane som er knytte til forskarrolla, og eit håp om at NAFOL ville bidra til å gjere utviklingsprosessen i forskarrolla meir transparent og strukturert. Utdraget under viser korleis ein deltakar omtalar utviklinga av ein forskaridentitet:

Så det her med å lære å bli ein forskar. Det å treffast i ulike institusjonar, og snakke med ulike lærarar i heile Noreg. Det trur eg gav ein langsam tryggleik i rolla som forskar. Og det at man pratar om den prosessen med andre stipendiatar, som var gjennom i nokolunde same progresjon som ein sjølv, det trur eg var veldig viktig, for det er ikkje berre å gi ut ei doktoravhandling. Man blir på ein måte ein forskar. Både kroppsleg og... eg seie jo til studentane mine at det å bli forskar er ikkje ein jobb, det er ein livsstil man har. Så det er på ein måte... og det er ein prosess. Det er ein langsam prosess. Så det å vere tilknytt ein forskarskule trur eg hjelper masse i å få dei her usagte... og lære om dei usagte ting man ikkje lærer bare av å lese og skrive. (3)

Ein deltakar hadde ingen spesielle forventingar til NAFOL, utover at han håpte at det skulle vere til hjelp i doktorgradsarbeidet. Han legg til at han var med i det aller første kullet, og at det på den tida var uklart kva opplæringstilbodet i NAFOL bestod i. Ein annan deltakar nemnde ikkje konkrete forventingar til forskarskulen i intervjuet.

5.2 Aktivitetar i NAFOL

5.2.1 NAFOL-samling

Det som deltakarane spontant assosierer med aktivitet i forskarskulen, er samlingar som blei arrangerte fire gonger i året. Her deltok eit eller fleire årskull av stipendiatar som var tatt opp ved forskarskulen, i tillegg til vitskapelege gjester og den vitskapelege og administrative staben i NAFOL. Seminaret blei arrangert ved ulike universitet og høgskular, og kvar samling varte frå to til tre dagar. Samlingane var ifølgje deltakarane strukturerte slik at dei først hadde ei førelæing eller introduksjon til ein bestemt

tematikk av ein erfaren forskar på det aktuelle feltet. Deretter fekk stipendiatane høve til å arbeide vidare med tematikken, ofte i form av ein workshop. Alternativt diskuterte dei sine eigne doktorgradsprosjekt eller presentasjonar med andre stipendiatar. Eksempel på tema i samlingane er akademisk skrivning, vitskapsteori, mixed methods eller dekonstruksjon av ei doktorgradsavhandling.

Deltakarane fekk i tillegg oppgåver før kvar samling som var knytt til tematikken på samlingane. Seks av deltakarane fortel at dei bidrog med eigne tekstar eller presentasjonar på samlingane, som dei diskuterte saman med fagpersonar og andre stipendiatar i NAFOL. Utdraget under viser korleis ein av deltakarane omtalar stipendiatane si medverknad på innhaldet i NAFOL-samlingane.

For kvar samling vi hadde, vi hadde jo vel tre til fire samlingar i året, så var jo dei knytt, eller var det jo ulike tema knytt til dei samlingane, og veldig mange av dei samlingane, var også... var det også lagt opp til at vi som NAFOL-studentar skulle vere med å prege dei tema som blei valt. Sånn at det gradvis blei stilt krav til oss om at vi skulle vere med å bidra med eigne forelesingar og med, ja med, og vise fram ein del av forskingsarbeidet vårt undervegs.

Intervjuar: Kan du gi eit eksempel på ei samling der du bidrog med noko?

Ja altså, eg hadde jo... undervegs så blei eg jo bedt å om leggje fram ein... ja gje ein kortversjon av det eg hadde valt som tema for mitt doktorgradsarbeid. Og då fekk eg jo oppnemnt ein opponent, og blei då utfordra først ved å halde eit innlegg kor eg beskreiv det eg hadde gjort, også blei eg også utfordra av opponenten på ting som eg hadde sagt under forelesinga, for så vidt også som opponenten hadde fått moglegheit til å studere i forkant ved at eg sendte han ein... ja ein kortversjon av det eg hadde skrive. Og det blei jo også, det blei jo også då gjort i plenum sånn at medstudentane mine fekk moglegheit til å høyre på, og være med å kommentere, og være med å stille vesentlege spørsmål og gi tilbakemeldingar på ting som kanskje, eller som var ok og var bra, og ting som kanskje burde kome tydelegare fram i det vidare arbeidet. Så eg hadde veldig mykje glede av det. (2)

Her skildrar deltakaren i tillegg ein eigen seminaraktivitet, som to andre deltakarar omtalar som eit prosess- eller sluttseminar, der stipendiatane får tilbodet om rettleiing på deler av doktorgradsoppgåva si.

5.2.2 Internasjonale konferansar

Det neste som fem av deltakarane trekker fram er dei internasjonale konferansane som blir arrangert annakvart år i ulike europeiske byar. Nokre omtalar konferansane som internasjonale samlingar, men legg vekt på at desse samlingane ofte har eit litt utvida tidsformat på opp mot ei veke i kontrast til dei nasjonale samlingane. Tre av fem deltakarar er svært kortfatta i sin omtale av innhaldet i dei internasjonale konferansane, og nemner kort at det er ein av aktivitetane dei har delteke på. Ein deltakar fortel i tillegg at dei måtte leggje fram deler av arbeidet sitt, som til dømes ei oppsummering av doktorgraden og progresjon for doktorgradsarbeidet. Den siste deltakaren omtalar òg at stipendiatane hadde sosiale arrangement på kveldstid som ein del av konferanseaktiviteten.

5.2.3 Doktorgradskurs

Tre av deltakarane har tatt doktorgradskurs gjennom NAFOL, som ein del av den obligatoriske opplæringsdelen i stipendiatlauget. Desse kursa varierer mellom 5-10 studiepoeng og kursa vert omtalt som ein integrert del av tilbodet i NAFOL. Ein av deltakarane valte å ikkje formalisere studiepoeng frå det eine kurset då vedkomande allereie hadde nok studiepoeng i opplæringsdelen. Kurs som blir omtalt er akademisk skrivning, metodekurs og vitskapsteorikurs. Ein deltakar meiner kurset vedkomande deltok på var «utvikla i tråd med det som var målsettinga til NAFOL, nemlig å lage spesielt tilrettelagde studietilbod for folk som var knytt til lærarutdanning og læring som tema generelt» (2). Deltakaren legg til at kurset var lagt opp slik at ein kunne følgje det i forkant eller etterkant av NAFOL-seminara, og omtalar dei andre kursdeltakarane på følgjande måte: «vi var jo mange av dei same som var på NAFOL som også tok då kursa ikkje sant, så det var nesten som å flytte over til eit nytt klasserom med dei, med den same gjengen» (2).

5.2.4 Økonomiske støtteordningar

Seks av deltakarane fortel at dei har delteke på aktivitetar som heilt eller delvis er finansiert av NAFOL sine økonomiske støtteordningar. Desse aktivitetane er såleis initiert av deltakaren sjølv, men alle peiker på at det har vore viktig eller avgjerande at dei har fått økonomisk støtte frå NAFOL for å kunne gjennomføre aktivitetane.

Den mest framstående aktiviteten er utanlandsopphald, der fem av deltakarane vitja ein utanlandsk akademisk institusjon. Opphaldet var oftast delvis finansiert av NAFOL, og den resterande kostnaden blei anten finansiert av eigen institusjon eller deltakaren sjølv. Tidsrommet for opphalda varierte frå to til åtte månader. Deltakarane fortel at dei reiste til ulike kontinent og oppsøkte forskingsmiljø dei opplevde som relevant for deira eige doktorgradsprosjekt. Ein deltakar fortel at kontakten med ein sentral forskar i fagfeltet oppstod litt tilfeldig etter at vedkomande var etablert på vertsinstitusjonen.

5.3 Fagleg og sosialt miljø

5.3.1 Årskullet av stipendiatar

Årskullet av stipendiatar er den mest omtalte eininga i alle intervju. Det er i tillegg det første alle deltakarane nemner når dei omtalar aktørar i NAFOL, og ofte før dei eksplisitt blir spurde om kven man møter i forskarskulen. Årskulla som er representert i studien har ein varierende storleik, og deltakarane minnst ein omtrentleg storleik på kring 18-25 deltakarar per kull. Stipendiatane i kullet kjem frå ei rekkje ulike universitet og høgskular i Noreg, og representerer ulike fagfelt innan lærarutdanninga.

Alle deltakarane omtalar årskullet som «kullet», og det er såleis tydeleg at det er eit etablert omgrep i NAFOL. I tillegg fortel alle deltakarane på ulike måtar at dei følte ei tydeleg tilhøyrse til heile eller deler av kullet sitt. Ein deltakar formulerer det slik: «den der kullfølelsen la dei veldig opp til at vi skulle få. Vi var kull [nummer], så dei hadde

jo gjort det før. Eg trur dei hadde funne ut kva som fungerte. Eit litt sånn samanristingsopplegg» (6). Ein annan deltakar omtalar kullkjensla på følgjande måte: «I starten så var det ein slags kullkjensle, det var... vi var saman. Vi laga ei Facebookside kullet mitt mellom anna, og då delte vi innspel og artiklar som var av interesse» (3). Seks av deltakarane fortel i tillegg at dei fekk nær kontakt med enkelte stipendiatar som anten hadde same forskingsinteresse som dei, eller som dei berre kom godt overeins med på eit personleg plan. To deltakarar fortel i tillegg om grupperingar i NAFOL av ulike personar som hadde tilsvarande nærkontakt. Stipendiatane som forska på barnehagefeltet blir nemnt som eit eksempel på ein «klikk» som hang tett saman på grunn av felles faglege interesser.

Det sosiale miljøet i NAFOL blir delvis etablert i dei sosiale arrangementa som blir arrangert i samband med dei faglege seminara. Fire deltakarar framhevar slike sosiale settingar, der alle har fokus på middagane på kveldstid, og tre deltakarar legg i tillegg vekt på det uformelle sosiale samværet med andre stipendiatar over eit glas øl eller vin. Tre deltakarar fortel også om korleis lunsj eller mindre pausar mellom faglege program er ein arena for å prate med andre stipendiatar om stort og smått i stipendiatlivet. Ein deltakar trekker fram at stipendiatane òg under middagen diskuterte relevante problemstillingar for doktorgraden eller pedagogikkfaget. Ein annan deltakar fortel at det var element av sosiale aktivitetar under samlingane. Utdraget under viser korleis vedkomande omtalar dei sosiale aktivitetane, og kva slags effekt ho opplever det hadde på stipendiatane:

Og då var det med ein gong sånn «ok, her er det ein gjeng, her er det koselig å vere». Det var liksom song når vi starta på samlingane, og for meg som kom frå [fagområde], så var det heilt framand for meg det der. Og det var liksom bli kjent leikar, og gruppearbeid, og vi skulle fortelje, det var nesten litt sånn, nesten litt meir som teatersport. Liksom «no skal du fortelje om prosjektet ditt på to minutt, og så skal du plutselig gjenfortelle den andre sitt prosjekt.» Og då visste jo du at, så då måtte du jo ha høyrte etter når den andre snakka. (6)

Intervjuutdraget over indikerer at NAFOL har fokus på å la deltakarane bli kjend med kvarandre som personar, men at dei i tillegg integrerer aktivitetar som skal bidra til at dei får innsikt i kvarandre sine forskingsprosjekt.

5.3.2 Nasjonalt og internasjonalt fagleg miljø

Som ein del av utdanningslauget i NAFOL får deltakarane tilgang til nasjonale forskarar, som blir invitert til å halde førelesingar, seminar og bidra med rettleiing av stipendiatane i dei omtalte prosesseminara. Fleire stipendiatar peiker på ein sær s høg kvalitet på dei faglege ressurspersonane som blir invitert til å bidra i forskarskulen. Ein deltakar omtalar til dømes kvaliteten på forelesarane i NAFOL slik:

Ja altså forelesarane var jo av det ypparste innanfor dei ulike tema som vi har hatt, og det er klart at alle dei forelesingar eg var på har eg jo tatt vare på og delvis tatt i bruk i det vidare doktorgradsarbeidet. (2)

Ein annan deltakar omtalar det slik:

På kvar NAFOL-samling så var det jo då invitert inn ulike kapasitetar i ulike felt. Og fordi at man ein er sånn type forskarskule, så fekk dei nok veldig mange ekstremt dyktige personar til å kome (ler), som ville kome og halde foredrag for stipendiatane. (1)

Det internasjonale faglege miljøet blir integrert i NAFOL i hovudsak på to måtar; som bidragsytarar på nasjonale seminar og som forelesarar og vertar på ulike internasjonale besøk og seminar. I tillegg blir det internasjonale faglege miljøet indirekte ein del av forskarskulen ved at deltakarane gjer forskingsarbeid i utlandet eller får støtte til å dra på internasjonale konferansar som heilt eller delvis er økonomisk støtta av NAFOL.

5.3.3 Administrasjonen i NAFOL

Det administrative apparatet som sørgjer for den daglege drifta av forskarskulen blir i korte trekk omtalt av alle deltakarane. Administrasjonen blir oftast omtalt kollektivt

som ei eining, men den faglege leiinga er omtalt eksplisitt i sju av åtte intervju. I tillegg er dei teknisk-administrative og kullkoordinator omtalt i to intervju. Felles for alle intervjuutdraga som handlar om administrasjonen er at dei får positive tilbakemeldingar frå deltakarane, og seks av åtte framhevar at administrasjonen har vore ein viktig støttefunksjon på ulike måtar. Tre deltakarar fortel at den faglege leiinga av NAFOL har bidrege med rettleiing og utfordra stipendiatane på faglege problemstillingar. To deltakarar legg mest vekt på at administrasjonen har bidrege til å lage eit sosialt og fagleg fellesskap, noko intervjuutdraget under illustrerer:

Leiarane av NAFOL har skjønt at det sosiale og det faglege er ein del av ein heilskap, og dei ser liksom, er veldig opptatt av det der heile mennesket då. [...] at det handlar ikkje berre om å skrive ein doktorgrad, det handlar om å ha det godt. Og det er veldig kjekt å kome då, fire samlingar i året, og høyre at dette handlar om å ha det godt. Senke skuldrane litt. Det ordnar seg. (6)

To andre deltakarar legg vekt på at administrasjonen har bidrege til å svare på praktiske spørsmål, og ein deltakar fortel at dei fekk økonomisk støtte av administrasjonen og fagleg støtte av kullkoordinator i samband med eit bokprosjekt i NAFOL.

5.4 NAFOL som arena for fagleg utvikling

Det er eit tydeleg funn i studien at deltakarane opplever at dei blir ein del av eit fagleg og sosialt nettverk i NAFOL, og at nettverket såleis bidreg med både fagleg og sosial støtte i doktorgradsarbeidet. Alle deltakarane omtalar ulike former for nettverk og støtte som er verdifullt for eige doktorgradsprosjekt, men nokre fellesstrekk peiker seg tydeleg ut. Erfaringane med NAFOL som arena for fagleg utvikling er difor delt inn etter følgjande område:

- Årskullet som nettverk for fagleg og sosial støtte
- Fagleg påfyll og rettleiing frå NAFOL-staben
- Utvikling av eit forskarspråk

- Terskel for kommunikasjon

5.4.1 Årskullet som fellesskap for fagleg og sosial støtte

Den mest omtalte forma for fellesskap og støtte er det som blir etablert i årskullet. Ein deltakar omtalar fellesskapet i kullet slik: «eg veit ikkje om det er sånn i alle kull, men eg følte meg veldig trygg og... ja i eit fellesskap av menneske som ville deg vel, sant, på alle område. Og der var jo medstudentane ganske viktige etter kvart» (8). Ein deltakar fortel at deltakinga i eit årskull hadde «nesten alt å seie» (5) for opplevinga av NAFOL, og fortel at vedkomande fekk ekstra nære faglege og sosiale relasjonar til fleire i kullet. Alle deltakarane gir på ulike måtar uttrykk for at årskullet er ein viktig støttefunksjon i arbeidet med doktorgraden, og at støtta har stor betydning for fagleg progresjon. Her blir det kollektive perspektivet trekt fram oftast, der ein ser på kullet som ei eining som bidreg både med fagleg og sosial støtte i eit forskarutdanningslaup som av alle deltakarane blir omtalt som ein krevjande prosess.

Alle deltakarane gir uttrykk at dei har ei form for tilhøyrsløse til kullet, og tre av deltakarane gir uttrykk for at kjensla av tilhøyrsla i seg sjølv er ei form for sosial og fagleg støtte. Utdraget under illustrerer korleis ein av deltakaren gir uttrykk for koplinga mellom behovet for tilhøyrsløse og støtte i doktorgradsarbeidet.

Intervjuar: Eg tenker litt på dette kullet du var med i. Fekk du eit utbytte av å vere med i eit kull? Opplevde du noko rundt det at dei laga kull?

Deltakar: Ja det fører jo til at det er dei same menneska du stort sett møter på samlingane. Og det er dette med tilhøyrsløse, det trur eg (ler) menneske i alle aldrar... om du er førsteklasing på grunnskulen, eller om du er stipendiat eller kva du er, så er det det å ha ein tilhøyrsløse til ei gruppe som du på ein måte høyrer til i, og som man kan diskutere saman med då, fordi at man opplever det same, og står nokolunde likt. Så det sosiale er jo med på å skape det lystbetont å dra også på faglege utfordrande seminar for eksempel. Så det trur eg er viktig då. (1)

Eit nærliggjande funn er at fire av deltakarane gir uttrykk for at det er nyttig å vere i eit miljø med andre stipendiatar som har nokolunde same progresjon som dei sjølve slik at dei får diskutere felles problemstillingar som er spesifikke for dei ulike fasane ein har i eit doktorgradsloop. Dette blir ofte omtalt metaforisk som å vere i same båt, eller i ein felles andedam. Ein deltakar omtalar det å vere i eit miljø der ein har moglegheita til å utvikle seg parallelt med andre stipendiatar som «ein optimalisering av heile stipendiatperioden» (2).

5.4.1.1 Faglege diskusjonar og samarbeid

Alle deltakarane opplever at andre stipendiatar i forskarskulen NAFOL har vore ei fagleg støtte, og at støtta kjem i form av både faglege diskusjonar og samarbeid. Deltakarane gir tydeleg uttrykk for at det var nyttig å ha eit fellesskap av andre stipendiatar som dei kunne diskutere faglege problemstillingar saman med. Følgjande intervjuutdrag er eit eksempel på korleis ein deltakar gir uttrykk for eit samarbeid mellom stipendiatar som gir eit fagleg utbyte i eige og andre sitt doktorgradsprosjekt:

Intervjuar: Bidrog du eller opplevde du at du bidrog noko inn mot deira prosjekt?

Deltakar: Ja, kanskje ikkje så mykje i byrjinga, for då var eg jo òg opptatt med mitt eige prosjekt og prøve å finne ut av kva eg egentleg haldt på med, men merka jo etter kvart så, så eg hørte jo prosjekta deira, liksom prosjektittel og tematikken deira blei jo nemnt i fleire samtalar etter kvart som åra gjekk då. Så når eg for eksempel kom over litteratur og litteratursøk som eg gjorde, som eg visste kunne vere relevant for dei då, så sendte eg jo dei ein e-post og sa liksom «å veit du om, har du hørt om den her studien. Den kom ut i dag» [...]

Intervjuar: Det er jo interessant at du føler eit ansvar eller du ynskjer å bidra i forhold til andre sine prosjekt òg.

Deltakar: Ja for eg merka, eg fekk jo, eg fekk jo ein del tilbake etter kvart òg. Så eg tenkte jo liksom at eg gjev litt no, så kanskje eg får litt tilbake seinare då. Og det merka eg. Det fekk eg jo. Eg fekk jo invitasjonar til å dra på turar. Eg fekk invitasjonar til konferansar frå dei, frå dei andre, og dei, dei hamna jo i

bakhovudet for eksempel når dei driv på å planlegge undervisning og dei ser at «ok, vi treng nokon til å snakke om [tema]» for eksempel. Då kan dei ringe meg.» (7)

Samtaleutdraget indikerer også at den faglege relasjonen er noko som utviklar seg i løpet av perioden dei er tilknytt forskarskulen. Ein annan deltakar gir uttrykk tilsvarende oppleving av fagleg utvikling over tid: «eg fikk lov å vere med i eit miljø som både, eller i utgangspunktet hadde fagleg tyngde, men som skapte meir og meir fagleg tyngde etter kvart som doktorgradsarbeida til dei enkelte aktørane utvikla seg» (2). I tillegg til at deltakarane opplever større grad av kjennskap til kvarandre si forskning over tid, handlar fagleg utvikling også om tryggleik til å dele egne meiningar om andre sitt arbeid, noko følgjande sitat illustrerer: «I byrjinga så var eg veldig sånn, ja, eg visste ikkje heilt kva eg dreiv på med, men etter kvart så blei eg meir og meir sjølvstikker, og då kan eg jo gi betre kommentarar då» (7). Ein fjerde deltakar omtalar denne tryggleiken som utvikling av eit felles språk:

Sjølvstikt så var det jo nokon som var mykje meir belest, og, kva skal eg seie, flinkare enn andre, så heilt i byrjinga så, det er klart, så såg man jo litt, eller eg, eg må seie eg, såg på dei med litt sånn ærefrykt då. Herre min hatt, ikkje sant? Kor mykje dei kan. Men etter kvart så, når man sjølv får det same språket, så følte eg liksom at vi var sånn, kom ut på eitt (4).

I tillegg til faglege diskusjonar om doktorgradsarbeidet blir formelle prosessar i forskarutdanninga drøfta, som eksempelvis gjennomføring av pliktarbeid og eksamenskrav i doktorgradskurs. Ein deltakar fortel at samtalar om formelle og praktiske aspekt i doktorgradsarbeidet har vore noko av det mest nyttige i hennar utdanningslaup:

Elles så synest eg det som var mest nyttig var faktisk berre å treffe andre stipendiatar, så kaffipausane lærte eg veldig, då lærte eg liksom utruleg mykje om det å vere stipendiat, og mykje sånn formelle ting om korleis vi skulle, kor vi kunne finne tips og triks til sånne forskjellige ting. (7)

5.4.1.2 Bokprosjekt

Eit konkret funn relatert til fagleg samarbeid mellom stipendiatane er eit bokprosjekt som 10 av kring 20 stipendiatar frå same årskull samarbeida om. Ein av deltakarane i studien var bidragsytar til prosjektet, og fortel at prosjektet kom i stand fordi fleire stipendiatar erfarte at dei hadde funn i doktorgraden som ikkje direkte kunne relaterast til tematikken i eige doktorgradsprosjekt. Deltakaren seier dei involverte stipendiatane omtalte desse funna som «overskotet» frå avhandlingane deira. Felles tema for desse funna var utdanningspraksisar og betraktningar om utviklingar i utdanningsfeltet.

Deltakaren opplevde at NAFOL bidrog med støtte til prosjektet på fleire måtar. For det første var forskarskulen den arenaen der stipendiatane møttes og fekk etablert ideen om å skrive eit felles bokprosjekt. Vidare var kullkoordinatoren i NAFOL ein sentral bidragsytar i prosjektet. I tillegg støtta forskarskulen prosjektet økonomisk. Deltakaren legg også vekt på at NAFOL hadde etablert ein akademisk kultur som forenkla samarbeidet mellom stipendiatane:

Det er jo ein sånn vanleg prosedyre i forhold til bøker, men eg trur jo det var ein kanskje litt lettare prosess enn mange andre sånn type antologiar fordi vi alle hadde litt same oppseding og opplæring gjennom NAFOL, og hadde lært det same i forhold til skriveprosessar og sånne ting. (8)

Deltakaren opplevde at stipendiatane fekk eit firedelt utbyte av å delta i prosjektet. For det første var det ein verdi i seg sjølv å samarbeide med andre stipendiatar om eit fagleg prosjekt. Dernest var det ein moglegheit for stipendiatane til å få uttrykke seg om eit tema dei opplevde som viktig i utdanningsforskning. For det tredje var det ein moglegheit for enkelte til å få fleire publikasjonar på cv-en. Avslutningsvis peiker deltakaren på at det har gitt vedkomande ei breiare innsikt i utdanningsfeltet, og trekker fram eksempel på andre deler av utdanningsfeltet som vedkomande ikkje hadde kjennskap til frå før.

5.4.2 Fagleg påfyll og rettleiing frå NAFOL-staben

Den utvida faglege staben i NAFOL fungerer som faglege nestorar i forskarskulen, som har ansvar for å gi stipendiatane innsikt i ulike dimensjonar av forskingshandverket.

Dette inkluderer den faglege leiinga i NAFOL og det internasjonale miljøet av forskarar, som bidreg med førelesingar og rettleiing for stipendiatane i forskarskulen.

Ein deltakar summerer opp det faglege bidraget slik:

Det er liksom veldig internasjonale perspektiv. Internasjonale forskarar blir trekt stadig inn. Det er studietur til utlandet. Konferansar dei arrangerer. Det er veldig høg kvalitet, og dei folka som forelesar, dei er jo ekspertar på sine område. (5)

Deltakarane har delte erfaringar i forhold til kor mykje av førelesingane dei opplevde som relevant for eige doktorgradsarbeid. Alle nemner eksemplar på enkelte faglege bidrag som både har vore nyttige og unyttige, og relevans er naturleg knytt til val av forskingsspørsmål, teorigrunnlag og metode i deira eiga forskingsprosjekt. Tre deltakarar fortel at dei valte å ikkje delta på enkelte samlingar anten på grunn av lite relevant tematikk, eller fordi det konkurrerte med ferdigstilling av eiga avhandling mot slutten av doktorgradslauget.

Det er samtidig interessant at fire deltakarar opplever det som nyttig å få innsikt i andre doktorgradsprosjekt eller fagområde enn det dei sjølv forskar på. Ein deltakar legg til dømes vekt på at ulike faglege tilnærmingar har bidrege til å utvikle henne som forskar og rettleiar:

For meg har det hatt ein stor verdi på den måten at alle har vore innan utdanningsforskning, og eg jobbar på ein utdanningsinstitusjon der eg skal rettleie kandidatar både på bachelor og hovudfagsnivå, og på doktorgradsnivå, som har ulike tilnærmingar til prosjektet og har ulike kontekstar. Altså utdanningskontekstar som dei forskar på. Så det har gitt meg ei mykje breiare forståing for ulike tilnærmingar, men òg ein større tryggleik i forhold til kvifor eg har valt den tilnærminga som eg sjølv har gjort på grunn av min problemstilling, på grunn av min kontekst og på grunn av mine

tilnæringsmåtar i heile tatt. Eg synest jo at når du tek ein doktorgrad, så skal du kunne meir enn det som står i avhandlinga di. For viss du skal vere med å byggje opp ein institusjon, ein forskingsinstitusjon sånn som vi gjer her på [høgskule] med nytt doktorgradsprogram. Så eg er veldig takknemleg for at eg har lært så mykje meir enn det som står i mi eiga avhandling, fordi at eg har høyrte på andre som legg fram og responsen dei har fått, også samtidig har ein då fellesnemnaren med utdanningskontekstar. Og det er jo spesielle kontekstar. (8)

Ein annan deltakar fortel at enkelte seminaraktivitetar har vore lite relevante med omsyn til eige doktorgradsarbeid, og peiker på fleire tema som blei løfta fram i NAFOL som var lite relevante:

Nei, som hadde om... kva var det då? Om dans og, ja, kunstnarisk dans. Didaktikk faktisk. Sant det blir for meg, for meg blir det litt sånn veldig snevert. Eg kan ikkje sjå det kan bli brukt i så veldig mange fag, eller at man har det i avhandlingane sine. (5)

Deltakaren fortel også at ho sakna fleire personar å diskutere sitt eige fagfelt med, som ho opplevde i liten grad var representert i NAFOL. Samtidig svarar deltakaren dette når ho blir spurd om andre måtar å nyttiggjere seg av tida på:

Intervjuar: Tenkte du ikkje at viss du sat på ei samling, og det ikkje var direkte relevant for ditt arbeid, at du kunne sete og jobba med doktorgradsprosjektet ditt og fordjupa deg i [hennar første fagområde] i staden eller [hennar andre fagområde]?

Deltakar: Nei eigentleg ikkje. Det er jo ikkje så mykje tid det er snakk om. Så eg synest det er verdt det. Man kan ikkje vere så instrumentell då synest eg då. Det blir sånn lærarstudentar som spør «kvifor skal vi ha det her. Eg får ikkje bruk for det i klasserommet». Sant? Så viss ein heile tida skal tenke på at ein skal få bruk for alt, direkte bruk for det, så blir det litt for instrumentelt for mitt vedkomande. (5)

Den faglege rettleiinga blir i stor grad opplevd som nyttig for den enkelte deltakar sitt doktorgradsprosjekt. Fem av deltakarane gir uttrykk for at dei har hatt eit godt utbyte av rettleiing frå faglege tilsette i NAFOL, og fire av dei trekker spesifikt fram prosess- eller sluttseminar som ein nyttig aktivitet for å utvikle doktorgradsarbeidet. To av deltakarane legg vekt på at rettleiinga bidrog til å gi ein tydelegare struktur og avgrensing av avhandlinga. Ein av deltakarane fortel korleis prosess-seminaret bidrog inn mot doktorgradsarbeidet i følgjande intervjuutdrag:

Deltakar: Eg hadde veldig nytte av det for at eg hadde det eitt år før eg var ferdig sånn cirka, eitt og eit halvt, og det var jo med å, du får jo på ein måte prøvd stoffet ditt då i ein heilt anna setting. For eg har jo hatt rettleiar på, utanfor NAFOL òg på [universitet], men dette blir jo ei anna, dette blir ein heilt anna arena då, for du får fagleg innspel for nokon som møter arbeidet ditt for første gong, og det er også justere, justere kursen. For det blir jo også litt meir sånn som ein ekstern komité skal jo lese det til slutt ikkje sant, når det skal godkjennast eller ikkje godkjennast (ler), sånn at det er nyttig.

Intervjuar: Kan du sei noko om kva slags område i doktorgradsavhandlinga dette var fruktbart for? Var det på det metodiske, eller var det på teorien, eller var det på det faglege?

Deltakar: Ja det var eigentleg avgrensinga av, og gje retning til doktorgradsarbeidet, så det var med å liksom justerte og tydeleggjorde då nokre av tematikka som eg, for det er jo sånn i sånne, som master, som doktor så er det dette å avgrense (ler) og spisse seg inn på nokre smale område ikkje sant. Så sånn sett så var det nyttig. (1)

Her peiker deltakaren også på ein nytteverdi av at det er eksterne fagpersonar som les tekstar undervegs i doktorgraden, som han oppfattar i større grad vil oppleve teksten på tilsvarande måte som ein bedømningskomisjon vil gjere. Ein annan deltakar har ei tilsvarande oppfatning av sluttseminaret:

Det var òg veldig nyttig med sluttseminar, at nokon utanfrå, altså som ikkje var rettleiar og ikkje var involvert i prosjektet mitt gjennom forskargruppa les

gjennom når det var ein samlande tekst og kunne gje meg respons som ein ekstern lesar. (8)

Begge trekker såleis fram at det å få tilbakemelding frå fagpersonar som ikkje tidlegare har vore involverte i doktorgradsprosessen er verdifullt i seg sjølv. Denne opplevinga vert understreka ved ein tredje deltakar, som fortel at sluttseminaret blei opplevd som ein generalprøve til disputas. Såleis tyder desse erfaringane på at deltakarane har behov for ulike arenaer for å prøve ut tekstmaterialet sitt.

Behovet for eit fagleg miljø i forskarskulen varierer i løpet av forskarutdanninga. Alle gir uttrykk for at stab og stipendiatar i NAFOL er ein viktig fagleg ressurs undervegs i doktorgradsarbeidet. Samtidig fortel to deltakarar at det særleg mot slutten av doktorgradsarbeidet blei mindre viktig med fagleg støtte frå andre. Ein deltakar fortel om si oppleving av innspurten:

Det var en som var ferdig, men alle andre var liksom heilt sånn, sånn stressa i slutten, innspurten. Mange var i innspurtsfasen og hadde ikkje egentleg, dei følte at kvar einaste, einaste minutt av dagen så burde dei sitje og jobbe med avhandlinga, sant? Så då var det veldig sånn her «kva kan NAFOL egentleg gi meg no, for no er eg, no treng eg berre å jobbe sjølv.» Sånn trur eg det var mange som tenkte. (6)

Ein annan deltakar opplevde tilsvarande mindre behov for fagleg støtte etter kvart som doktorgradsarbeidet blei meir oversiktleg. Deltakaren omtalar det som ei form for internalisering av doktorgradsarbeidet: «Då fekk eg ein sånn tryggleik, ein indre tryggleik, og då byrja eg berre å skrive og skrive og skrive, og då trengte ikkje eg lenger etter kvart NAFOL til det. Då hadde eg fått det inderliggjort viss du skjøner» (3).

5.4.3 Utvikling av eit forskarspråk

Eit anna funn i intervjuetekstane handlar om utvikling av eit akademisk språk eller tileigning av ein akademisk kultur. Fire av deltakarane fortel at NAFOL har bidrege til at dei utvikla det dei omtalar som eit forskarspråk, som var nyttig i forskjellige akademiske kontekstar. Eksempelet under er eit utdrag av eit lengre svar på kva slags aktivitetar ein deltok på i NAFOL, og illustrerer korleis ein deltakar vurderer si eiga faglege språkutvikling gjennom deltaking i forskarskulen:

[...]der synest eg at vi fikk eit sånt forskarspråk på ein måte som gjorde at eg... eg merka jo veldig forskjell frå eg byrja til, til eg var ferdig på NAFOL, og at når eg snakka med andre forskarar, så var eg på ein måte meir inne i kulturen, og kunne bruke riktig språk og riktig, altså eg ante ikkje kva fenomenologi var før [ler] eg byrja der ikkje sant? Og sånn, sånne omgrep då, så, så det gjorde på ein måte at eg blei, fekk sånn større deltaking, eller synest eg kunne delta betre i forskarfellesskap då. (4)

Deltakaren knyter i dette tilfellet utvikling av forskarspråk til ei form for tilhøyrse til ein akademisk kultur. Ho poengterer dette ved å fortelje korleis språket bidreg til å gi ho større grad av medverknad på eigen arbeidsplass:

Sånn at sånn som det, kva skal eg seie, utvikle det der forskarspråket og den tryggleiken det er å kunne både snakke med andre forskarar, og ta plass i det forskarfellesskapet vi hadde her på jobben. Det merka eg veldig stor forskjell på. [Eg] byrja jo å føle at eg kunne ta plass blant professorane og forskingsfellesskapet her, pluss at eg byrja å rettleie desse, altså kollegane mine, og vi kunne byrje å jobbe med FOU-prosjekt saman der på ein måte eg blei, kva skal eg seie, den som kunne tinga. (4).

Relasjonen mellom språk og ein akademisk kultur blir også belyst av ein annan deltakar, men vedkomande koplar i tillegg forskarspråket opp mot utvikling av ein forskaridentitet.

[...] det her med å snakke om det å bli ein forskar. Der må du snakke på ein bestemt måte med andre folk, også er det å lære å oppføre seg [ler], eller ikkje å oppføre seg, men liksom å te seg til i offentlege samanhengar, og presentere deg og ditt prosjekt då. Det er jo ein, ein lærdom det. Det er ikkje berre berre, og eg trur at det er kanskje enklare for stipendiatar som er kanskje vokse opp i ein akademikarfamilie å vite kva som forventast av deg i akademiske miljø, men eg var, eg er jo den første i min eiga familie som har tatt ein doktorgrad, så for meg så var det vanskeleg å vite korleis ein skulle vere som forskar viss du skjønner kva eg meiner. (3)

Dei to andre deltakarane fortel at NAFOL har bidrege til at dei i større grad kan setje ord på eiga forskning. Ein av deltakarane seier at NAFOL har lagt til rette for at ein klarer å presentere forskingsprosjektet sitt på ein kortfatta måte gjennom dei dialogane stipendiatane har med kvarandre om deira forskingsprosjekt. Ho legg til at det tvingar dei til å fortelje om seg sjølve og presentere seg og si forskning på ulike måtar. Den andre stipendiaten legg meir vekt på at han har utvikla eit språk for å kunne rettleie andre stipendiatar i deira forskingsprosjekt. Han omtalar dette som ei form for modning, der det også handlar om auka grad av tryggleik til kvarandre i ein tilbagemeldingsprosess.

5.4.4 Terskel for kommunikasjon

Eit interessant funn i fem av intervjua er at deltakarane gir uttrykk for at det er ulike tersklar for kva ein kan diskutere med kven i det faglege miljøet som stipendiatane er ein del av gjennom NAFOL og sin primære utdanningsinstitusjon. Dei fem deltakarane gir eit eintydig bilete av at deler eller heile årskullet i NAFOL gir ein arena kor det opplevast som lettare og tryggare å dele eigen usikkerheit og tvil i både faglege og praktiske spørsmål. Ein deltakar omtalar denne forma for usikkerheit som «den grunnleggjande usikkerheita om kva er det ein held på med» (8). Følgjande intervjuutdrag er tatt ut av ein samanheng der deltakaren fortel om korleis behovet for støtte har utvikla seg gjennom doktorgradslauget:

Man treng ganske mykje, eller rom for å spørje dumme spørsmål. Det var kanskje det eg følte eg fekk gjennom samlingane. At man hadde, at det var rom for å stille kanskje dumme spørsmål som du ikkje kan stille ein professor på din eigen institusjon når du er stipendiat. For då, sjølv om du er berre stipendiat, men det er litt... man skal prøve å ikkje verke kanskje så dum då likevel, men når man kom på NAFOL-samlingane så var det kanskje meir rom for å stille andre spørsmål eller «er det normalt det eg går igjennom», eller «treng eg å gjere meir av det», eller «er det ein samanheng i korleis eg tenker eller er det feil?» Sånne ting då.

Intervjuar: Ja det er kanskje vanskeleg for deg å svare på dette, men kva er det som gjer at du opplever at der er forskjellige tersklar for kva du kan spørje om. Er det fordi at medstudentane dine er meir på same nivå som deg?

Deltakar: Ja det er jo det. Det er jo sånn som eg sa at man føler ei tilhøyrsløse til ei klasse der alle saman går igjennom det same, og då, og kanskje, og at ingen av dei er ekspert på det du skriv om, og då er det jo kanskje meir, det er du som veit mest om ditt eige prosjekt, så då er det kanskje lågare terskel for å kunne spørje, for [ler] det er jo ingen andre som vil forstå det fullt ut likevel. (3)

Det er tydeleg at deltakaren opplever at det er visse type spørsmål ho meiner det er viktig å kunne stille i eit doktorgradsløp, men at kostnaden ved å stille desse spørsmåla er at det kan skade det profesjonelle omdømet hennar. Av den grunn dannar det seg eit behov for eit miljø der ho kan senke terskelen for kva slags spørsmål det er greitt å stille i eit akademisk miljø og samtidig halde den profesjonelle integriteten intakt. Ho skildrar samtidig eit behov for å samanlikne sin eigen progresjon og fagleg utvikling med andre stipendiatar, for å i større grad kunne vere i stand til å gjere ei vurdering av hennar eiga situasjon.

Ein annan deltakar fortel om eit tilsvarande behov for å ha eit miljø der ein kan prate om frustrasjonar og det ein ikkje forstår i doktorgradsløpet:

Intervjuar: Du sa jo at de prata om både laust og fast. Kan du berre kome med eit par eksempel på ting du snakka med dei andre om, altså tema de tok opp, sånn heilt uformelt?

Deltakar: Ja altså heilt uformelt blir det jo kanskje ikkje, fordi altså veldig mykje dreier seg om doktorgradsarbeidet sjølvst, men det blir på ein måte uformelt på den måten at man snakkar om frustrasjonar. Man snakkar om ting man ikkje forstår. Utfordringar man kanskje føler at man burde forstå, og dermed så har man liksom ikkje lyst til å virke idiot, og spørje om det i meir sånn opa forsamling, eller til desse, ja, altså, ja som for eksempel [forelesar] då eller andre når man då er på desse samlingane, fordi man har jo ikkje lyst å drite ut Noreg heller ikkje sant, ved å framstå som ein sånn liten idiot. [...] Eg erfarte jo veldig fort at doktorgradsstipendiatar verker, verker jo veldig sikre på utsida. Det er veldig mykje usikkerheit, og det er veldig mykje, ja eit sånt helvete ikkje sant, og då, og då er det godt å ha nokon å snakke med. (4)»

Deltakaren opplever såleis at den faglege eller formaliserte kommunikasjonen mellom stipendiatar og faglege nestorar hindrar stipendiatar i å diskutere vanskelege forhold knytt til doktorgradsarbeidet som er av meir uformell karakter. Deltakaren peiker i tillegg på eit gjennomgåande trekk i intervjuetekstane, som eg tidlegare har omtalt i samband med andre funn, der stipendiatane opplever ei stor grad av usikkerheit i doktorgradsarbeidet. Begge intervjuutsnitta over viser samtidig at enkelte stipendiatar opplever at det er ein frykt for tap av omdøme ved å stille spørsmål som kan oppfattast som feil eller dumme i ein akademisk kontekst.

Samtidig er det to deltakarar som gir uttrykk for at det også er ein terskel for å diskutere doktorgradsarbeidet sitt med andre stipendiatar i kullet, som endrar seg over tid. Ein av deltakarane omtalar det slik:

Sidan vi er på ein måte ein slags skuleklasse då, kull, så treffast vi jo fleire og fleire gongar då, og når du treff menneske over fleire, lengre tid, så blir du jo meir komfortabel rundt dei då. Og då på ein måte, i løpet av dei her samlingane, så opnar vi jo oss for kvarandre på ein litt anna måte, så vi tør å på ein måte gj

kvarandre litt meir kritikk seinare ut i løpet enn vi kanskje gjer i byrjinga når alle er veldig usikker på kvarandre og ingen kjenner kvarandre. (7)

5.5 NAFOL og det ordinære doktorgradsprogrammet

Det er interessant å sjå korleis deltakarane sine erfaringar med NAFOL er tinga av deira opplevingar av det ordinære forskarutdanningsprogrammet, særleg i lys av at NAFOL er eit frivillig og supplementært tilbod. Dei fire deltakarane som er tilsett på ein høgskule var teke opp på doktorgradsprogram ved eit universitet, i mangel av doktorgradsprogram på dei respektive høgskulane. Det er viktig å presisere at deira omtalar av det ordinære programmet såleis omfattar det faglege og sosiale miljøet ved dei to primære institusjonane dei er knytte til. Denne avklaringa blei understreka anten av deltakar eller intervjuar i kvart intervju.

Deltakarane vart først spurde om å fortelje fritt om korleis dei erfarte opplæringstilbodet på det ordinære doktorgradsprogrammet. Alle legg først vekselvis vekt på dei formelle strukturane med rettleiingsfunksjonen og doktorgradskurs som inngår i programmet. Dei omtalar strukturane deskriptivt, men fleire gir uttrykk for at dei opplevde det ordinære opplæringstilbodet som greitt eller nyttig. Ein deltakar fortel at vedkomande og andre stipendiatar tok initiativ til fleire sosiale tiltak, som var positivt for miljøet på institusjonen. Ein annan deltakar fortel om eit godt miljø med andre stipendiatar på avdelinga på høgskulen vedkomande var tilsett på, men eit tilsvarande manglande miljø på universitetet der vedkomande tok forskarutdanninga.

Tre deltakarar fortel om konkrete erfaringar i negativ retning. Den første opplevde eit lite fagleg og sosialt miljø på høgskulen vedkomande var tilsett på. Den andre gir uttrykk for at det formelle doktorgradsprogrammet i stor grad var formalisert på papiret, og at ein fekk relativt lite oppfølging i det daglege arbeidet. Den tredje deltakaren opplevde større samarbeidsproblem med sin første rettleiar, og måtte bryte samarbeidet og finne eit nytt forskingsmiljø ved ein ny institusjon. Deltakaren gir samtidig uttrykk

for at forholde betra seg, og legg særleg vekt på at det faglege og sosiale tilbodet i NAFOL var ein særleg viktig støttefunksjon i denne omstillingsprosessen.

På spørsmål om NAFOL har bidrege med noko dei saknar på deira primære institusjon, eller i det ordinære doktorgradsløpet, fortel sju av åtte deltakarar at NAFOL har bidrege til å dekke behovet for eit stipendiatmiljø. Deltakarane legg samtidig vekt på ulike aspekt som har vore viktige for dei, og dette er i stor grad knytt til den faglege og sosiale konteksten utanfor NAFOL. Det er liten forskjell på om dei er tilsett på høgskule eller universitet, men det at deltakarane gir ulike uttrykk for kva slags miljø dei har rundt seg kan tyde på at det er større variasjonar mellom dei enkelte institusjonane. Følgjande to intervjuutdrag illustrerande korleis deltakarane omtalar skilnaden mellom det ordinære doktorgradsprogrammet og NAFOL, med vekt på deltaking i eit fagleg miljø:

Eg vil jo seie det at det tilbodet som eg fekk på [høgskolen], på [universitet], var veldig bra, men du får jo ikkje oppleving, den same opplevinga av å vere i eit miljø, som du gjer når du er i NAFOL. For der, altså det einaste miljøet du har på [universitet] det er jo det miljøet du har i den gruppa som du er saman med når du føl kursa. Noko miljø utover det har du jo eigentleg ikkje. Då er du berre, haldt på å seie, ein av dei tilsette, medan med miljøet i NAFOL då fekk du verkeleg opplevinga av at du var med å... både blei teke på alvor som ein aktør innanfor lærarutdanning, og også blei verdsett som ein aktør som skulle vere med på å vidareutvikle lærarutdanning, ikkje sant? At du får liksom opplevinga av at du er med på å spele ein rolle. Du er med på å bety noko også for framtidens lærarutdanning. (2)

Når ein byrjar heilt på byrjinga så, sånn som det er på min eigen institusjon, viss du er nyttilsett så blir du ikkje automatisk involvert i noko sånn her forskingsnettverk eller forskargruppe, medan viss du er med i NAFOL så er det på ein måte eit innpass i ei forskingsgruppe eller forskingsnettverk, og det, det er kjempemange som slit med å få innpass i sånne ting for at man har ikkje dei

rette, haldt på å seie, titlane eller rette kompetansen, medan her så blir man på ein måte nesten tvinga med i eit nettverk. (7)

Utdraga over eksemplifiserer ei haldning som er gjennomgåande i intervjua.

Deltakarane opplever miljøet i NAFOL som noko kvalitativt anna enn det miljøet som dei er ein del av på sin primære institusjon eller doktorgradsprogram. Ein av deltakarane gir på bakgrunn av sine positive erfaringar følgjande råd til andre stipendiatar: «Å vere tilknytt forskarskule, det trur eg er veldig viktig for stipendiatar. Alle burde ha hatt det» (2). Samtidig trekker dei inn litt ulike perspektiv og forklaringar som understøtter deira haldning. Ein deltakar opplevde til dømes at det berre var to andre stipendiatar i same kull på vedkomande sin arbeidsplass, og at det såleis var få som hadde same progresjon som deltakaren. Deltakaren peiker på at årskullet i NAFOL bestod av 15 stipendiatar, som hadde nokolunde same progresjon. Ein annan deltakar har i kontrast til den førre opplevd å ha eit stort nok stipendiatmiljø på primærinstitusjonen, men peiker likevel i utdraget under på forskjellar mellom primærinstitusjon og NAFOL i høve til fokus på progresjon og leiing:

Eg tenkjer det hadde vore for lite med berre det eine miljøet, for det var ikkje leia på den måten. Det var ikkje så systematisert. Det var ikkje sett inn i eit system, og vi var på ulike plassar i avhandlingane våre, noko som òg var veldig nyttig for å gje kvarandre tilbakemelding, men NAFOL var meir, var veldig retta mot at ein skulle gjere eit doktorgradsprosjekt og ein skulle ha ei form for progresjon. Her var det meir, ja, altså, kva skal vi seie, det var meir menneskeleg på ein måte, og vi hjalp kvarandre òg fagleg, men det var ikkje nokon som dreiv oss framover på den måten vil eg påstå. Som kull. Altså fordi vi var på så ulike plassar. Bortsett frå rettleiarane våre og alt det der har jo vore oppteken av at vi skal kome vidare, men NAFOL god på den der progresjonen. Det passa meg veldig godt. (8)

Behovet for den type miljø som finnast i NAFOL blir tydelegare understreka av at stipendiaten sjølv meiner det ville vore for lite med det miljøet som eksisterte utanfor NAFOL. Samtidig viser både utdraget over og liknande formuleringar i andre intervju at

progresjon og kullkjensle ofte heng saman, i den forstand at opplevinga av å vere i same situasjon og stå med dei same utfordringane som andre stipendiatar bidreg til å skape ei form for fellesskap.

5.6 Veggen etter doktorgrad

Sjølv om denne studien er ikkje ein fråfallsstudie, kan det likevel vere interessant å gi eit bilete av korleis det gjekk med deltakarane i tida etter NAFOL. Sju av åtte deltakarar fullførte doktorgraden på normert tid. Tre av dei er tilsett i ein fagleg stilling ved ein høgskule, og tre har ei tilsvarande stilling ved eit universitet. Ein er tilsett i ei offentleg pedagogisk verksemd.

Ein av deltakarane måtte avbryte doktorgradsstudiet på grunn av det vedkomande omtalar som ein psykisk knekk. Deltakaren fortel at ho vurderte sjukmelding, men at det blei for openbart at det ikkje var mogleg å fullføre studiet. Deltakaren gir uttrykk for delte kjensler av å gi opp doktorgradsarbeidet: «Så kjente det jo som eit tap å gje seg, men på ei anna side så, så gjorde det ikkje det heller, fordi det var liksom så openbart at, at det var ikkje mogleg» (4). På spørsmål om det var opplevinga av å stå i konstant kritikk, som deltakaren hadde nemnt som ei utfordring tidlegare, eller om NAFOL kunne støtta oppunder deltakaren på ein annan måte, svarer deltakaren at folk toler doktorgradsstudiet ulikt, og ho tolte det dårleg. Deltakaren legg såleis vekt på sin eigen manglande kapasitet til å fullføre doktorgradsarbeidet, og indikerer at doktorgradsutdanninga var for utfordrande å meistre. Samtidig fortel ho at «hadde det ikkje vore for NAFOL, så hadde det eigentleg berre vore endå verre, for då hadde eg ikkje hatt desse medstudentane å snakke med heller» (4). Her blir igjen stipendiatmiljøet trekt fram som ein viktig ressurs i arbeidet med doktorgraden, i tråd med erfaringar omtalt i kap. 5.4.1. Dette understrekar betydninga av å vere i eit fagleg og sosialt fellesskap med andre stipendiatar, der dei kan diskutere ulike problemstillingar knytt til doktorgradsarbeidet.

5.7 Oppsummering av funn

Deltakarane har tre formar for motivasjon for å delta i NAFOL. Den første handlar om ei lyst til å delta basert på oppmodingar frå fagleg tilsette (nestorar og andre stipendiatar). Dernest handlar det om eit behov for eit utvida fagleg og sosialt miljø, og for det tredje at NAFOL allereie var integrert i ulike delar av deira ordinære doktorgradsutdanning. Forventingane til NAFOL er i stor grad bygd på motivasjonen for å søkje opptak, og her handlar det særleg om å bli ein del av eit utvida fagleg og sosialt miljø.

Deltakarane identifiserer dernest ulike aktivitetar og formelle strukturar som fungerer som kontekstar for sosiale praksisar i forskarskulen. Her blir særleg dei årlege samlingane framheva der årskullet møtast for å arbeide med forskjellige tema i doktorgradsprosessen. I tillegg blir internasjonale konferansar, doktorgradskurs og økonomiske støtteordningar trekt fram som eksemplar på aktivitetar i forskarskulen.

Det faglege og sosiale miljøet som blir etablert i NAFOL senterer særleg rundt årskullet av stipendiatar. Det er tydeleg at deltakarane opplever ei tilhøyrse til eit fellesskap med andre stipendiatar, og fleire opplever i tillegg nærare relasjonar med enkelte stipendiatar i årskullet som dei anten deler felles faglege interesser med, eller som dei kjem overeins med på eit personleg plan. Det faglege miljøet mellom stipendiatane kjem til uttrykk som både fagleg støtte i doktorgradsprosessen og faglege samarbeid i forskjellige aktivitetar og prosjekt. Omtalen av bokprosjektet i kapittel 5.4.1.2 er eit eksempel på dette. Fleire deltakarar gir også uttrykk for at dei opplever eit gjensidig ansvar mellom stipendiatar om å hjelpe kvarandre i doktorgradsarbeidet. Det sosiale miljøet blir etablert både som ein integrert del av det formelle programmet på eit tidleg tidspunkt i NAFOL, men i stor grad også under pausar og felles måltid.

Bidrag frå den utvida faglege staben i NAFOL har i hovudsak tre funksjonar, der dei gir fagleg påfyll og utvida perspektiv på lærarutdanningskontekstar, rettleiing på stipendiatane sitt doktorgradsarbeid og har eit overordna ansvar for å etablere dei

spesifikke kontekstane i NAFOL som den faglege og sosiale støtte er situert i. Den faglege rettleiinga blir i stor grad opplevd som nyttig for den enkelte deltakar sitt doktorgradsprosjekt. Samtidig har deltakarane delte erfaringar i forhold til kor mykje av førelesingane dei opplevde som relevant for eige doktorgradsarbeid. Fire av deltakarane gir likevel uttrykk for at det var nyttig å få ei breiare tilnærming til forskingsfeltet enn det dei fokuserte på i doktorgradsprosjektet.

Alle deltakarane opplever ei form for tryggleik og kjensle av tilhøyrse til det akademiske fellesskapet i forskarskulen. Dei gir også uttrykk på at det akademiske miljøet i NAFOL bidreg til å styrke deira utvikling av forskingshandverket på ulike måtar. Ein måte er å utvikle eit felles akademisk språk, som gjer det lettare å ytre seg i forskjellige akademiske kontekstar. Eit anna døme er dei uformelle samtalane stipendiatane har med kvarandre om store og små utfordringar i forskarutdanninga, som deltakarane opplever som viktige for å takle komplekse utfordringar i doktorgradsløpet. Eit interessant perspektiv er at deltakarane opplever at det er ulike tersklar for kva dei kan diskutere med stipendiatar og faglege nestorar, noko som forsterkar behovet for å vere i eit miljø med andre stipendiatar. Såleis er dei sosiale praksisane som blir etablert mellom stipendiatar sentrale for å forstå kva slags innverknad NAFOL har på deltakarane si utvikling av doktorgradsarbeidet.

I omtalen av det ordinære doktorgradsprogrammet dei var knytt til, gir fem av deltakarane gir uttrykk for at doktorgradsprogrammet var greitt eller nyttig. Nokre trekker i tillegg fram at dei opplevde eit godt fagleg og sosialt miljø på sine primære institusjonar. Samtidig fortel tre deltakarar om erfaringar med doktorgradsprogrammet som peiker i negativ retning. Eit fellestrekk blant deltakarane er at dei opplever det samla faglege og sosiale fellesskapet i forskarskulen som noko kvalitativt anna enn det dei møtte på sitt ordinære doktorgradsprogram. Fleire av deltakarane meiner også at det hadde vore for lite med miljøet dei hadde på sin primære institusjon.

Ved vegg ende i NAFOL fullførte sju av åtte deltakarar på normert tid, og ein deltakar måtte avbryte studiet på grunna av eiga helse. Det er ikkje mogleg å generalisere funn i

denne studien, men det gir likevel eit innblikk i korleis deltakarane enda si akademiske reise i forskarutdanninga, som kan vere interessant å forstå i lys av deira erfaringar om kva som er viktig for å meistre ei kompleks og utfordrande forskarutdanning.

6. Drøfting

Korleis kan vi forstå dei sosiale praksisane som blir forma av aktørane og aktivitetane i NAFOL i eit sosiokulturelt perspektiv, eller som ein integrert del av eit praksisfellesskap? Det er vanskeleg å føre ein heilskapleg diskusjon kring alle dimensjonar ein kan belyse innanfor eit så vidt teoretisk rammeverk. Difor vil eg løfte fram nokre av dei interessante erfaringane som blei framheva i funnkapittelet, og la dei tene som innfallsvinklar til korleis ein kan forstå deltakarane sine erfaringar med forskarskulen i lys av tidlegare empiri og studien sitt teoretiske rammeverk.

I dei påfølgjande underkapitla vil eg sjå nærare på dei etablerte faglege og sosiale strukturane i forskarskulen. Eg vil argumentere for at forskarskulen er eit praksisfellesskap som består av fleire lag med sosiale praksisar, der den faglege og sosiale samhandlinga mellom stipendiatar fungerer som ei kjerne i praksisfellesskapet. Eg vil i tillegg argumentere for at NAFOL må forståast som eit praksisfellesskap der den sosiale og faglege samhandlinga mellom stipendiatar har større betydning for utvikling av akademiske ferdigheiter enn tradisjonell meisterlære som legg vekt på relasjonen mellom stipendiat og faglege nestorar. Vidare vil eg greie ut om korleis forskarutdanning kan forståast som ein kollektiv læringsprosess, og problematisere korleis taus kunnskap i forskarutdanninga kan bidra til å hindre doktorgradsstudentar i å få innsikt i viktig kunnskap om det akademiske miljøet dei søkjer å bli ein del av. Avslutningsvis vil eg diskutere korleis vi kan forstå NAFOL både som eit praksisfellesskap, ei læringsbane og eit epistemisk opphaldsrom.

6.1 Utvikling av eit praksisfellesskap over tid

Lave og Wenger (1991, s. 29) definerer eit praksisfellesskap som ein arena der nye deltakarar over tid kan lære seg ein spesifikk kompetanse gjennom sosiale praksisar med kvarandre og faglege nestorar. Det er eit tydeleg funn i studien at deltakarane opplever at det formar seg eit fellesskap i forskarskulen over tid, både mellom stipendiatar og mellom stipendiatar og staben i NAFOL. Fleire av deltakarane gir

uttrykk for at det sosiale fellesskapet i NAFOL etablerte seg svært tidleg. Dei erfarer at leiinga i forskarskulen har etablert praksisar for å skape eit felles sosialt miljø, noko ein av deltakarane kallar eit «samanristingsopplegg», som inkluderer at både leiinga og stipendiatane blir kjent med kvarandre på eit tidleg tidspunkt i forskarskulen. Den faglege og administrative staben har ei nøkkelrolle i å etablere det sosiale miljøet, ved å utforme aktivitetar der stipendiatane får høve til å bli godt kjent med kvarandre. Desse aktivitetane er til dømes «bli kjent»-leikar, teatersport og middagar på kveldstid. Deltakarane opplever at aktivitetane bidreg til at dei faktisk blir godt kjent, og enkelte gir uttrykk for at dei får nære relasjonar til andre stipendiatar som varer gjennom heile forskarutdanninga og i den påfølgjande tida etter disputas.

Etableringa av ein sosial ramme rundt NAFOL gir deltakarane høve til å bli kjent med den faglege sida av kvarandre. Såleis bidreg etableringa av eit sosialt miljø til at det faglege miljøet får utvikle seg i løpet av tida dei er knytte til forskarskulen. Fleire av deltakarane gir uttrykk for at dei etter kvart får ei aukande innsikt i andre sine doktorgradsprosjekt, og er i større stand til å dele faglege innspel med kvarandre. Det er samtidig interessant at deltakarane opplever at dei faglege og sosiale aktivitetane er så tett vevd saman i forskarskulen. Eksempelet med faglege diskusjonar over middag eller leikar som ein del av samlinga på dagtid illustrerer dette. Opplevinga av dei integrerte sosiale og faglege aktivitetane har i tillegg ein vekslende dynamikk, der deltakarane gir uttrykk for at det samla forsterkar kjensla av å vere deltakar i eit fagfellesskap.

Det overordna formålet med læringsfellesskapet som blir etablert i forskarskulen er likevel ikkje eintydig uttrykt av deltakarane, men det er tydeleg at det handlar om å bidra til å hjelpe kvarandre med doktorgradsarbeidet og vere støttespelarar i dei store og små utfordringane som stipendiatlivet byr på. Denne felles forståinga av at NAFOL skal vere ein forsterka fagleg og sosial støtte til deltakarane, utover det dei får i den ordinære forskarutdanninga eller i andre kontekstar, kan sjåast på som grunnmuren i NAFOL som praksisfellesskap. Det er denne grunnmuren som gir stab og stipendiatar i forskarskulen eit felles formål, og som i stor grad er styrande for dei sosiale praksisane som er situert i forskarskulen. Med bakgrunn i deltakarane sine erfaringar vil eg argumentere for at både stipendiatar og den faglege staben i NAFOL etablerer eit felles formål for

praksisfellesskapet med utgangspunkt i Ludvigsen og Ulfsnes (2013) og Dysthe og Samara (2006) sine konklusjonar om at forskingshandverket best blir utvikla i faglege fellesskap.

6.2 Årskullet som kjerne i praksisfellesskapet

Den mest omtalte eininga i intervjumaterialet er dei andre stipendiatane i årskullet som deltakarane er ein del av. Det er difor interessant å diskutere kva som kan forklare den sentrale rolla andre stipendiatar har for deltakarane sine erfaringar med forskarskulen. I dei påfølgjande avsnitta vil eg diskutere to innfallsvinklar til korleis ein kan forstå deltakarane sitt fokus på å vere i eit praksisfellesskap med andre stipendiatar. Den første innfallsvinkelen ser overordna på deltakarane sitt behov for sosial og fagleg støtte, og korleis dei opplever at stipendiatane i årskullet dekkjer dette behovet. Den andre innfallsvinkelen handlar om korleis deltakarane erfarer at andre stipendiatar bidreg til å førebygge ei kjensle av usikkerheit i doktorgradslauget.

Det er stor semje i forskingslitteraturen om at forskarutdanning er eit svært krevjande utdanningslaup, og at stipendiatar har behov for eit fagleg og sosialt miljø som støtter dei i doktorgradsprosessen (Appel & Dahlgren, 2003; Gardner & Mendoza, 2010; Geschwind & Melin, 2016; Hakala, 2009). Alle deltakarane gir på ulike vis eksplisitt uttrykk for at doktorgradsutdanninga var ein utfordrande prosess, og nokre deltakarar viser til konkrete episodar som var særleg vanskelege. Ein av deltakarane måtte til dømes gi seg midt i laupet fordi det blei for vanskeleg å meistre, og gjekk såleis inn i fråfallsstatistikken. Ein annan deltakar opplevde ein utfordrande relasjon til rettleiaren på sin primære institusjon, og måtte bytte både rettleiar og forskingsgruppe. Behovet for eit miljø som kan vere ein støttestruktur i eit krevjande utdanningslaup kjem tydeleg fram mellom anna i motivasjonen til deltaking i forskarskulen. Her fortel fleire av deltakarane at dei melde seg på NAFOL fordi dei ikkje hadde eit tilsvarande fagleg og sosialt fellesskap med andre stipendiatar på eigen institusjon. Halvparten av deltakarane legg mest vekt på behovet for fagleg støtte, som faglege råd og tilbakemeldingar. Den andre halvparten har størst fokus på behovet for sosial støtte, med særleg vekt på å ha samtalepartnarar der dei kan diskutere stort og smått om stipendiatlivet.

Årskullet er ein etablert sosial struktur i NAFOL der stipendiatane får møte andre som er i tilsvarande arbeidssituasjon. Eit sentralt kjenneteikn ved årskullet er at stipendiatane i kullet har nokolunde lik progresjon, og forskar innanfor same spenn av tematikkar, sjølv om der er tydelege variasjonar mellom dei enkelte doktorgradsprosjekt. Dette er i tråd med behovet til fleire av deltakarane som er opptekne av å delta i eit miljø med andre som er i «same båt», slik at dei får høve til å diskutere problemstillingar og utveksle erfaringar som er spesifikt knytt til eit felles stadium i doktorgradsprosessen. Ein av deltakarane omtalar dette illustrerande som utveksling av krigshistorier. Behovet for å dele på problemstillingar i doktorgradslauget samsvarer godt med Kozar et al. (2015) si analyse av eit stipendiatmiljø. Dei legg vekt på at stipendiatar har behov for å bli eksponert for andre som er i tilsvarande situasjon som dei, slik at dei kan relatere sin eigne faglege utfordringar med tilsvarande utfordringar som andre stipendiatar møter i forskarutdanninga. Dette kan bidra til å skape realistiske forventingar til seg sjølv i doktorgradsprosessen, og redusere graden av bekymringar og risikoen for fråfall. Mark Sincell (2000) publiserte i tillegg ein populærvitskapleg artikkel med den illustrerande tittelen "Sharing the pain", som understøtter Kozar et. al. sine oppmodingar om å søkje eit miljø med andre stipendiatar der dei kan dele tankar, bekymringar og utfordringar i doktorgradsprosessen.

Deltakarane er tydeleg engasjert i dei sosiale praksisane som blir etablert mellom stipendiatane i forskarskulen. Ein måte å forstå engasjementet på, er å sjå det i lys av deira opplevingar av tryggleik i fellesskapet med andre stipendiatar. Intervjuutdraget under illustrerer ein måte å omtale denne tryggleiken på:

«Eg veit ikkje om det er sånn i alle kull, men eg følte meg veldig trygg og... ja i eit fellesskap av menneske som ville deg vel, sant, på alle område. Og der var jo medstudentane ganske viktige etter kvart»

Stipendiatane sitt fokus på tryggleik i forskarskulen kan forståast i lys av studien til Appel og Dahlgren (2003), som gir eit innblikk i korleis usikkerheit pregar tilveret som doktorgradsstudent. Dei erfaringane som kjem fram i min studie knytt til usikkerheit, handlar i stor grad om manglande innsikt i kva slags forventingar og pliktar som ligg i

doktorgradslauget. Såleis handlar det også om korleis stipendiatane opplever prosessen med å etablere seg som forskar i eit akademisk miljø. Appel og Dahlgren (2003) og Elmholdt (2003) illustrerer den tosidige opplevinga av etableringsprosessen ved å omtale det dei forstår som janusansiktet i forskarutdanninga. Her peiker dei særleg på kor viktig det er at doktorgradsstudentar etablerer eit fagleg og sosialt miljø for å takle utfordringar knytt til isolasjon og usikkerheit i forskarutdanninga. Samtidig er det viktig å understreke at relasjonane mellom stipendiatane har ulike trekk og styrkeforhold. Fleire av deltakarane i studien fortel at dei fekk ein nærare relasjon til enkelte av stipendiatane, anten fordi dei delte same forskingstema eller kom godt overens på eit personleg plan. Dette illustrerer at stipendiatane formar ulike sosiale og faglege relasjonar innanfor eit felles praksisfellesskap.

6.3 Eit desentrert syn på faglege nestorar

Teorien om praksisfellesskap er ei vidareutvikling av tradisjonell meisterlære der relasjonen mellom novise og den faglege nestoren blir framheva som særleg viktig for at novisen skal utvikle naudsynt kompetanse i eit fagfellesskap. Lave og Wenger har eit desentrert syn på meisteren i eit praksisfellesskap, der dei legg vekt på at det er dei sosiale praksisane i fellesskapet som utgjer læringsressursane. Med andre ord blir betydinga av faglege nestorar noko redusert, der dei i staden inngår i ein større struktur med andre aktørar i eit praksisfellesskap. Eg vil i dei følgjande avsnitta diskutere om eit desentrert syn på faglege nestorar kan nyttast til å forstå kva slags innverknad NAFOL-staben har på dei sosiale praksisane som blir etablert blant deltakarane.

Faglege nestorar i forskarskulen er i utvida forstand alle nasjonale og internasjonale vitenskapleg tilsette som bidreg med mellom anna faglege innlegg og tilbakemeldingar på deltakarane sitt forskingsarbeid. I tillegg er dei i seg sjølv del av eit større akademisk fagfellesskap, som deltakarane arbeider for å bli ein del av. Deltakarane gir uttrykk for at dei faglege innlegga er av høg kvalitet, og gir dei ei brei forståing av lærarutdanningsfeltet. Samtidig gir enkelte uttrykk for at den breie tilnærminga gir faglege innlegg som er lite relevante i forhold til eige doktorgradsarbeid. Her reflekterer fleire av deltakarane over kva dei skal lære i ei forskarutdanning, og kjem til ein noko

eintydig konklusjon om at dei bør kunne meir enn kva som står i deira eiga avhandling. Såleis opplever fleire at dei faglege innlegga like fullt er relevant for å få ei brei tilnærming til fagfeltet dei studerer, trass i at enkelte innlegg ikkje gir eit direkte fagleg utbyte i forhold til arbeidet med eiga avhandling.

Den faste administrative og faglege staben, som består av fagleg leing, administrasjon og kullkoordinator har ei breiare og meir grunnleggjande rolle i å leggje til rette for alle faglege og sosiale aktivitetar i forskarskulen. Såleis bidreg staben med både fysiske, kommunikative og kognitive kontekstar der stipendiatane får utvikle forskarhandverket. NAFOL er i seg sjølv ein fysisk kontekst ved å vere ei overordna verksemd som er bindeleddet mellom aktivitetar og aktørar i forskarskulen. Dei kommunikative og kognitive kontekstane er til dømes dei aktivitetane deltakarane utøver, som gir både retning og avgrensing for dei sosiale praksisane som stipendiatane etablerer for å utvikle kvarandre sitt doktorgradsarbeid. Deltakarane gir eksempel på dette ved å trekkje fram at den faglege leiinga utfordrar stipendiatane med oppgåver og faglege problemstillingar på samlingane. Säljö (2001, s. 140) peiker også på at akademiske institusjonar ofte har med seg ein historisk kontekst som i stor grad låser kommunikative kontekstar til bestemte mønster og tradisjonar. Eit interessant perspektiv med NAFOL i lys av dette er at fleire av deltakarane opplever at dei bidreg til å forme dei kognitive og kommunikative kontekstane både i forskarskulen, men òg i det breiare akademiske miljøet. Ein deltakar illustrerer dette ved å fortelje at han opplevde i NAFOL å bli «teke på alvor som ein aktør innanfor lærarutdanning, og [...] verdsett som ein aktør som skulle vere med på å vidareutvikle lærarutdanning». Samtidig opplever fleire at den faste staben er opptatt av at forskarskulen skal fungere som ei heilskapleg fagleg og sosial ramme, og sørgje for at stipendiatane «har det godt», som ein av deltakarane formulerte det.

Ei tilnærming til NAFOL i lys av tradisjonell meisterlæreteori gir ein premiss om at dei faglege nestorane i forskarskulen er dei faglege autoritetane og den viktigaste ressursen til kunnskaps- og kompetanseutvikling i yrket (Kvale et al., 1999). I denne konteksten vil det handle om at den utvida faglege staben i forskarskulen er den beste kjelda til å lære forskingshandverket, og at relasjonen mellom stipendiatar og faglege nestorar

såleis har størst betydning for stipendiatane si faglege utvikling. Det er eit par sentrale funn i denne studien som slår bein på eit forsøk på å setje NAFOL i ein slik teoretisk ramme. For det første har den utvida faglege staben faglege innlegg som samla gir ei brei tilnærming til forskingshandverket, men fleire deltakarar gir uttrykk for at dei i enkelte tilfelle måtte leite etter ein relevans til eige doktorgradsarbeid eller sjå innlegget som eit bidrag til ei form for utvida forskingskompetanse. Den utvida faglege staben er såleis ei viktig kjelde til ei brei utvikling av akademisk kunnskap, men er ikkje isolert den viktigaste kjelda til fagleg utvikling som ein legg til grunn i tradisjonell meisterlære. For det andre gir deltakarane uttrykk for at den faste staben først og fremst har ein viktig funksjon i å leggje til rette for fagleg og sosial støtte i forskarskulen, både mellom stipendiatar og nestorar, og i stor grad mellom stipendiatar. Her er dei tydeleg «signifikante andre» for stipendiatane (Appel & Dahlgren, 2003, s. 108). Derneft bidreg dei også til fagleg utvikling ved at dei utfordrar stipendiatane med faglege problemstillingar undervegs i doktorgradslauget. men dette blir samtidig opplevd som ein integrert del av eit større kompetanseprosjekt der andre stipendiatar i stor grad er medverkande aktørar.

Samla sett viser desse funna korleis eit desentrert syn på meisterlære kan bidra til å gi ei forståing av den faglege utviklingsprosessen som finn stad i forskarskulen. Eit av dei viktige perspektiva her er at analysefokus skiftar frå å undersøkje relasjonen mellom novise og meister aleine til å sjå på meisteren som ein del av ein kompleks struktur av læringsressursar (Lave & Wenger, 1991, s. 94). Ein kan argumentere for at den utvida faglege staben har innverknad på fagleg utvikling gjennom utforming og koordinering av dei faglege og sosiale aktivitetane i NAFOL, men praksisfellesskapets læringsressursar ligg likevel i dei komplekse strukturane som blir etablert mellom ulike aktørar og aktivitetar i forskarskulen. Det kjem konkret til syne i formelle rettleiingssituasjonar, der faglege nestorar bidreg med viktige tilbakemeldingar på tekstar som stipendiatane skriv undervegs i forskarutdanninga. Samtidig inngår desse tilbakemeldingane som ein del av fleire former for innspel, mellom anna frå andre stipendiatar, som bidreg til å forme doktorgradsarbeidet. Den utvida faglege staben fungerer såleis som ein integrert ressurs i eit større nettverk av aktørar i forskarskulen, i tråd med Lave og Wenger (1991) sitt desentrerte syn på tradisjonell meisterlære.

6.4 Forskarutdanning som kollektiv læringsprosess

Det sosiokulturelle perspektivet og teorien om praksisfellesskap legg tydeleg vekt på utvikling av kunnskap i kollektive læringsprosessar. Eit sosiokulturelt læringssyn ser kunnskap som distribuert mellom ulike menneske, og legg vekt på at kunnskapsutvikling skjer i deltaking i sosiale praksisar (Dysthe, 2001, s. 60-65). Eit praksisfellesskap er såleis ein avgrensa kontekst for kunnskapsutvikling. Eg vil i lys av mine funn argumentere for at det å skrive doktorgrad er eit individuelt arbeid, men konstant forankra i ein kollektiv læringsprosess som bidreg til å forme både forskar og forskingsarbeidet. Eg vil underbygge denne påstanden ved å diskutere korleis deltakarane omtalar kunnskapsdeling og –utvikling i forskarskulen.

Analysen av NAFOL som eit praksisfellesskap viser at forskarskulen består av komplekse sosiale strukturar som er situert i spesifikke kontekstar. Kunnskapen og kompetansen om forskingshandverket er såleis distribuert mellom ulike aktørar i forskarskulen, som på kvar sin måte bidreg til stipendiatane si akademiske utvikling. Dette er i tråd med det sosiokulturelle fokuset på distribuert kunnskap (Dysthe, 2001). Eg vil trekkje fram to eksempel på korleis dette kjem til syne i funnkapittelet. Det første eksempelet illustrerer at stipendiatar er viktige ressursar for å utvikle kvarandre sine doktorgradsprosjekt, gjennom mellom anna faglege diskusjonar og samarbeid, og ein kultur for deling av relevant litteratur og erfaringar i doktorgradsarbeidet. Bokprosjektet er eit konkret døme på korleis stipendiatane initierer samarbeid som dei opplever bidreg til å utvikle akademiske ferdigheiter. Det andre eksempelet synleggjer korleis den utvida faglege staben i NAFOL bidreg til fagleg utvikling, gjennom mellom anna å gi rettleiing på tekstar som stipendiatane utviklar undervegs i forskarutdanninga. Samla viser dei to eksempla at det er fleire aktørar som kan omtalast som «signifikante andre» i utvikling av forskingshandverket, i tråd med funn frå mellom anna Appel og Dahlgren (2003) og Dysthe og Samara (2006).

Eit interessant moment ved korleis deltakarane omtalar kunnskapsdeling i forskarskulen er at dei samtidig demonstrerer korleis distribuert læring byggjer på ei form for felles ansvar for kvarandre sine doktorgradsarbeid. Ein av deltakarane illustrerer dette ved å fortelje om at stipendiatane utveksla tips om litteratur og konferansar. Vidare fortel fleire deltakarar at den faglege leiinga i forskarskulen la opp til aktivitetar som gav stipendiatane høve til å bidra i kvarandre sine forskingsprosjekt. Denne tilnærminga til delt fagleg ansvar mellom doktorgradsstudentar er ein lite framheva dimensjon i forskingslitteraturen. Gardner og Mendoza (2010, s. xvi) omtalar til dømes ansvar i eit doktorgradslauf i to former; doktorgradsprogrammet, inkludert faglege nestorar, sitt ansvar for å tilby eit fagleg opplegg som førebur doktorgradsstudentane for eit vidt spekter av framtidige oppgåver, og studentane sitt ansvar for å bidra til å forme sine eigne forskarutdanningslauf. Det kollektive perspektivet på ansvar mellom stipendiatar blir her i beste fall ein implisitt dimensjon.

Deltakarane gir i intervjuja fleire eksempel på utvikling av forskarhandverket i NAFOL, og særleg tre område peika seg ut. Det første handlar om utvikling av ei brei forståing og kunnskap om utdanningsforskning. Her gir fleire av deltakarane uttrykk for at dei gjennom forskarskulen har fått ei brei fagleg innsikt i ulike utdanningskontekstar, som har bidrege til å styrke deira faglege kompetanse. Dette er i tråd med Geschwind og Melin (2016, s. 24-26) sitt funn om at interaksjonar mellom doktorgradsstudentar med ulik fagbakgrunn gir studentane eit breiare perspektiv på forskning. Her er det viktig å presisere at Geschwind og Melin ser på doktorgradsstudentar som deltek i forskarskular med større variasjon i representerte fagdisiplinar, men denne studien viser at sjølv ulike tilnærmingar innanfor ein fagdisiplin kan bidra til å gi stipendiatane større fagleg breidde.

Det andre området handlar om å utvikle kompetanse i å etablere faglege nettverk, noko fleire av deltakarane opplever som ein viktig del av forskingshandverket. Hansén (2003, s. 208) peiker på at doktorgradsstudentar ofte blir oppmoda av faglege nestorar til å etablere faglege nettverk, og legg til at det å etablere nettverk med formål om å utvide moglegheitene for doktorgradsstudentar til å bli involvert i deira akademiske fagfelt er

ein aukande trend. Alle deltakarane fortel om situasjonar i forskarskulen der dei har etablert kontakt med andre stipendiatar eller faglege nestorar med formål om å få til faglege samarbeid eller bli ein del av eit internasjonalt akademisk fellesskap.

Bokprosjektet er eit konkret døme på eit fagleg samarbeid. Dette prosjektet illustrerer samtidig korleis eit fagleg nettverk kan fungere som ein arena der stipendiatane får utøve forskingshandverket, i dette tilfellet ved å arbeide med ein felles publikasjon.

Det tredje området handlar om utvikling av eit felles akademisk språk, ofte omtalt av deltakarane som utvikling av eit forskarspråk. Den grunnleggjande funksjonen til språket som medierande reiskap er tydeleg framheva i sosiokulturell læringsteori (Dysthe, 2001, s. 47). Det er difor interessant at fleire av deltakarane har utvikla eit metaperspektiv på korleis tileigning av eit akademisk språk bidreg til å påverke sosiale praksisar, læringsprosessar og opplevinga av tilhøyrsløse til eit større akademisk fellesskap. Ein av deltakarane framhevar sistnemnde ved å peike på at han i NAFOL «fekk eit sånt forskarspråk på ein måte som gjorde at eg... eg merka jo veldig forskjell frå eg byrja til, til eg var ferdig på NAFOL, og at når eg snakka med andre forskarar, så var eg på ein måte meir inne i kulturen, og kunne bruke riktig språk». Den same deltakaren opplevde samtidig at språket gav han ei større fagleg tyngde på eigen institusjon, slik at han i større grad kunne påverke og utforme sitt eige fagmiljø. Samtidig erfarer fleire deltakarar at utvikling av eit felles språk gjer det enklare å bidra med sitt eige doktorgradsprosjekt og kommentere andre sine faglege arbeid utover i stipendiatperioden. Desse erfaringane teiknar eit bilete av språket si medierande og transformerande funksjon. Lave og Wenger deler denne tilnærminga til språk i eit praksisfellesskap, der dei legg vekt på at språket er sentralt i læringsprosessar, som i sin tur gir menneske høve til å forandre seg i høve til dei moglegheiter som nye sosiale praksisar og relasjonar opnar opp for (Lave & Wenger, 1991, s. 50-53).

6.5 Den tause dimensjonen i forskarutdanning

Det er tydeleg at deltakarane erfarer det som Polanyi (1967) omtalar som taus kunnskap i forskarutdanninga, som i hovudsak spring ut frå to sett med erfaringar. Den første erfaringa handlar om at deltakarane opplever ein terskel for kva slags spørsmål og

problemstillingar ein kan diskutere med faglege nestorar. Deltakarane gir uttrykk for at dei risikerer tap av omdøme eller profesjonell integritet ved å stille feil eller dumme spørsmål i ein akademisk kontekst. Det er samtidig interessant at deltakarane opplever at desse spørsmåla er viktige for at dei skal meistre store og små utfordringar i doktorgradslauget, eller føle seg sosialt og fagleg «heime» i eit akademisk miljø (Felt, 2009). Det oppstår såleis eit behov for eit fagleg miljø der deltakarane har «rom for å spørje dumme spørsmål», som ein deltakarar formulerte det.

Det andre settet med erfaringar handlar om korleis deltakarane handterer ei kompleks forskarutdanning, der ein del av kunnskapen om forskingshandverket ikkje er lett tilgjengeleg for stipendiatane. Desse erfaringane er såleis meir knytte til relasjonen mellom stipendiatar og den etablerte forskarutdanninga, og især i prosessen der stipendiatane beveger seg frå å vere legitim-perifere deltakarar mot ei meir fullverdig deltaking i eit akademisk miljø (Lave & Wenger, 1991). Det er tydeleg at deltakarane har eit stort behov for kunnskap både om forskingshandverket og det Appel og Dahlgren (2003, s. 107) omtalar som «usynlege veggar» i forskarutdanninga, som inkluderer kunnskap om kva slags plikter og forventingar som ligg i det akademiske miljøet dei søkjer å bli ein del av.

Begge sett med erfaringar kan medverke til at det oppstår ei kløft mellom doktorgradsstudentane som har tilgang til og ei god forståing av dei komplekse strukturane av sosiale praksisar som former forskarutdanninga, og dei som opplever at denne kunnskapen er utilgjengeleg eller krevjande å få innsikt i. Såleis kan ein argumentere for at den tause kunnskapen også ei form for «mektig kunnskap» (Young, 2009, s. 13), der graden av innsikt eller tilgang til denne kunnskapen kan ha betydning for korleis og i kva grad doktorgradsstudentane blir integrert i eit akademisk miljø. Samtidig viser fleire intervjuutdrag at stipendiatane er opptatt av å finne gode strategiar for å takle denne utfordringa. Fellesnemnaren her er at dei søkjer å etablere eit fagleg og sosialt miljø med andre stipendiatar som kan gi dei ein trygg arena for å setje ord på og dele tankar om det som ein deltakar omtalar som den «grunnleggjande usikkerheita om kva det er ein held på med». Dette samsvarer svært godt med Gardner (2007, s. 736) sitt funn om at stipendiatar nyttar kvarandre som jungeltelegraf til å mediere implisitte

forventingar, krav og normer i forskarutdanninga. Samtidig understrekar funn i denne studien kor viktig denne funksjonen er for stipendiatane si faglege utvikling og trivsel i forskarutdanninga.

6.6 Praksisfellesskap, læringsbane eller epistemiske opphaldsrom?

I teorikapittelet introduserte eg tre ulike innfallsvinklar til korleis ein kan forstå dei sosiale praksisane som er situert i forskarskulen. Den dominerande teoretiske tilnærminga i denne studien er å forstå NAFOL som eit praksisfellesskap. Samtidig vil eg argumentere for at ein også kan forstå forskarskulen som både ei læringsbane og eit epistemisk opphaldsrom, og at desse tilnærmingane kan bidra til å kaste lys på ulike dimensjonar ved forskarskulen.

Ei tilnærming til NAFOL som ei læringsbane legg særleg vekt på at dei sosiale praksisane i forskarskulen er ein del av ei kollektiv representasjon av røynda som er konstruert frå delt praksis. Denne representasjonen bidreg til å forme prosessen med å lære seg forskingshandverket. Såleis deler teoriane om læringsbane og praksisfellesskap ei kollektivt perspektiv på læring, og teoriane viser såleis ei felles forgreining innanfor sosiokulturell læringsteori. Samtidig kan Lahn (2011) si forståing av eit praksisfellesskap som læringsbane sette større fokus på den profesjonelle utviklinga som skjer i ei doktorgradsutdanning. Her kan ein i tillegg utvide perspektivet og sjå på korleis vekselverknaden mellom ulike praksisfellesskap i ein utdanningskontekst bidreg til å forme stipendiatane si læringsutvikling og profesjonelle identitet.

I denne studien utviklar læringsbana til deltakarane seg i ein symbiose mellom forskarskulen og det ordinære doktorgradsprogrammet dei er tatt opp på. Deltakarane opplever til dømes at dei formelle strukturane som rettleiing og doktorgradskurs blir ivaretatt i det ordinære forskarutdanningslaupet. Samtidig opplever dei NAFOL som eit utvida og forsterka praksisfellesskap, som står i kontrast til det faglege og sosiale miljøet dei har på sin primære institusjon (eller institusjonar). Den tydelegaste

vekselverknaden i min studie handlar såleis om korleis dei sosiale praksisane i forskarskulen, særleg mellom stipendiatar, bidreg til å forsterke deltakarane si integrering i eit større akademisk fagfellesskap. I lys av teori om læringsbane vil ein slik dynamikk nettopp vere eit sentralt poeng å framheve.

Dersom ein ser på forskarskulen i lys av Felt (2009) si forståing av epistemiske opphaldsrom, er det særleg to dimensjonar som blir framståande. Den første handlar om korleis deltakarane i forskarskulen opplever å finne seg godt til rette både intellektuelt og sosialt i eit akademisk miljø. Deltakarane gir svært samstemt uttrykk for at NAFOL gir dei ei kjensle av å vere inkludert i eit akademisk fellesskap, der særleg årskullet har stor betydning for både fagleg utvikling og trivsel i forskarutdanninga. Den andre dimensjonen handlar om korleis deltakarane i eit slikt fellesskap både former og deler kunnskap om akademiske praksisar med kvarandre, som fungerer som ein taus form for rettleiing i det akademiske landskapet. Ut ifrå mine funn verkar det som det er kombinasjonen av ei sterk kjensle av tilhøyrse i eit praksisfellesskap med andre stipendiatar og den særeigne posisjonen som stipendiatane har til å bryte ned og mediere ei kompleks forskarutdanning overfor kvarandre, som i stor grad betyr noko for at dei skal føle seg både intellektuelt og sosialt akseptert i eit akademisk miljø.

7. Avslutning

Denne studien har til siktemål å presentere funn som kan gi innsikt i korleis tidlegare stipendiatar opplever NAFOL som ein supplementær del av forskarutdanninga, i tråd med studien si problemstilling. Eg vil i avslutningskapittelet løfte fram og svare på dei tre forskingsspørsmåla presentert i kapittel 1, og vidare peike på korleis denne studien kan vere til inspirasjon for framtidige forskingsbidrag på forskarskular og forskarutdanning.

7.1 Kva slags behov har stipendiatar for eit supplementært utdanningstilbod i forskarutdanninga?

Det er særleg tre behov som peiker seg ut i analysen av intervjumaterialet. Det første, og mest framstående, behovet handlar om å søkje eit fagleg og sosialt miljø med andre stipendiatar i forskarutdanninga. Fem av åtte deltakarar fortel at dette behovet var ein viktig motivasjon for å søkje opptak til forskarskulen. Samtidig er det interessant at behovet for eit utvida stipendiatmiljø i liten grad skriv seg frå storleiken på stipendiatmiljøet dei har på sin primære institusjon, men i større grad om opplevinga av å høyre til eit miljø med kollegaer som har tilsvarende progresjon eller fagleg tilnærming. Det andre behovet handlar om å delta i eit forsterka fagfellesskap, der stipendiatane får tilgang til kontekstar og faglege ressursar som kan hjelpe stipendiatane i doktorgradsarbeidet. Det tredje behovet som peiker seg ut er at stipendiatar har eit stort behov for kunnskap både om forskingshandverket og det Appel og Dahlgren (2003) omtalar som «usynlege veggar» i forskarutdanninga, som inkluderer kunnskap om kva slags plikter og forventingar som ligg i det akademiske miljøet dei søkjer å bli ein del av.

7.2 Kva slags sosiale praksisar og kontekstar i forskarskulen har betydning for stipendiatane sitt tilvere som doktorgradsstudentar og faglege utvikling?

Eit gjennomgåande funn i denne studien er at deltakarane legg stor vekt på dei sosiale praksisane som blei etablert i årskullet av stipendiatar i forskarskulen. Det er interessant at sju av åtte deltakarar opplever at NAFOL bidrog til å dekkje behovet for eit stipendiatmiljø, som dei meiner ikkje var tilstrekkeleg i det ordinære doktorgradslaupet. Studien peiker på fleire funn som kan bidra til å forklare kvifor eit stipendiatmiljø er ein viktig del av forskarutdanninga. Studien viser at stipendiatar etablerer sosiale praksisar med kvarandre mellom anna for å senke terskelen for kva som er legitimt å diskutere i eit akademisk miljø. Det er tydeleg at stipendiatar opplever at det er vanskeleg å diskutere viktige spørsmål og problemstillingar med faglege nestorar, i frykt for at spørsmåla skal bli oppfatta som feil eller dumme i ein akademisk kontekst. Såleis blir årskullet av stipendiatar ein verdifull arena, der deltakarane opplever at dei trygt kan dele tankar og erfaringar med andre stipendiatar som er i «same båt».

I tillegg peiker studien på at stipendiatar fyller ein viktig funksjon overfor kvarandre i å mediere ei form for taus kunnskap i forskarutdanninga. Dette handlar mellom anna om komplekse og implisitte krav og forventingar i doktorgradslaupet, som deltakarane opplever er utilgjengeleg eller krevjande å få innsikt i. Eit anna sentralt funn er at fleire av deltakarane opplever eit felles ansvar for å bidra til kvarandre sin akademiske utvikling. Dette kjem mellom anna til uttrykk gjennom faglege diskusjonar og samarbeid, og i etableringa av ein kultur for deling av relevant litteratur og erfaringar i doktorgradsarbeidet.

Eit interessant aspekt ved at stipendiatane utviklar sosiale praksisar innanfor felles kontekstar, er at dei også utviklar eit felles akademisk språk. Fleire deltakarar fortel at opplevinga av å ha eit felles språk var ein viktig faktor for å kunne dele faglege synspunkt og erfaringar. Enkelte deltakarar opplevde i tillegg at eit akademisk språk gav

dei større tyngde på eigen arbeidsplass eller tilhøyrse i ein akademiske kultur. Samla illustrerer desse erfaringane korleis språket har ein medierande og transformerande funksjon, i tråd med eit sosiokulturelt læringssyn (Dysthe, 2001, s. 48-49).

7.3 Korleis kan ein forstå dei sosiale praksisane og kontekstane som bidreg til akademisk utvikling i lys av teori om legitim-perifer deltaking i praksisfellesskap?

Denne studien har fokusert på korleis vi kan forstå deltakinga i NAFOL i tråd med Lave og Wenger (1991) sin teori om legitim-perifer deltaking i praksisfellesskap. Dei definerer eit praksisfellesskap som eit fellesskap etablert over tid, der deltakarane er ein del av eit felles læringsfellesskap. Det overordna formålet med læringsfellesskapet som blir etablert i forskarskulen er ikkje eksplisitt formulert i intervjumaterialet, men det framheva fokuset på stipendiatmiljøet vitnar om at fellesskapets formål er å bidra til å hjelpe kvarandre med doktorgradsarbeidet og vere støttespelarar i dei store og små utfordringane som stipendiatlivet byr på. Eg har i denne studien argumentert for at det er stipendiatane si forståing av eit felles ansvar for kvarandre sitt doktorgradsarbeid, og dei sosiale praksisane som blir etablert med formål om å støtte kvarandre fagleg og sosialt, som er fundamentet for læringsfellesskapet i forskarskulen.

Den teoretiske tilnærminga til NAFOL som praksisfellesskap underbyggjer samtidig mitt argument for at ein må forstå forskarutdanning som ein kollektiv læringsprosess, i tråd med eit sosiokulturelt perspektiv på læring. Her inngår også staben i NAFOL i den kollektive læringsprosessen, ved å bidra med faglege innlegg og rettleiing og etablere kontekstar der stipendiatane får dele doktorgradsrelaterte problemstillingar med kvarandre. Forskarskulen sine læringsressursar ligg såleis i dei komplekse sosiale strukturane som blir etablert både mellom stipendiatar, og mellom stipendiatar og faglege nestorar i forskarskulen. Difor har eg argumentert for at den utvida faglege staben i NAFOL har ei desentrert rolle i forskarskulen. Denne tilnærminga er i tråd Lave og Wenger sin teori om praksisfellesskap, og står i kontrast til tradisjonell

meisterlære, som legg vekt på dei læringsressursane som ligg i den individuelle relasjonen mellom faglege nestorar og kandidat (Lave & Wenger, 1991, s. 94).

Eg har i tillegg diskutert korleis teoriar om læringsbane og epistemiske opphaldsrom kan bidra til å kaste eit breiare lys på ulike dimensjonar ved forskarskulen som praksisfellesskap. Her har eg argumentert for at læringsbana til deltakarane utviklar seg i ein symbiose mellom forskarskulen og det ordinære doktorgradsprogrammet dei er tatt opp på, der forskarskulen særleg bidreg til at deltakarane blir integrert i eit større akademisk fagfellesskap. Eg har vidare argumentert for at stipendiatane si oppleving av ei sterk til årskullet, og deira funksjon i å mediere taus kunnskap overfor kvarandre, er viktige faktorar for at stipendiatar skal føler seg intellektuelt og sosialt til rette i eit akademisk miljø. Dette er betydningsfulle dimensjonar ved eit praksisfellesskap, sett i lys av Felt (2009) sin teori om epistemiske opphaldsrom.

7.4 Studien sin relevans for framtidig forskning

Eg vil avslutningsvis peike på tre funn i denne studien som kan vere til inspirasjon for framtidige forskingsbidrag på forskarskular og forskarutdanning. Denne studien har styrka ei forståing av at det faglege fellesskapet i ein forskarskule er ein god og viktig arena for akademisk utvikling, i tråd med tilsvarande konklusjon frå Ludvigsen og Ulfnes (2013). Samtidig er datamaterialet i denne studien så avgrensa at ein ikkje kan generalisere funn til å gjelde andre kontekstar. Difor ville det vore interessant å undersøkje korleis dei tendensane som blir framheva i denne studien gjer seg gjeldande for andre forskarskular, til dømes ved å gjennomføre ein større kvantitativ studie.

Vidare har denne studien identifisert korleis ulike tersklar og ei form for taus kunnskap i doktorgradsutdanninga hindrar stipendiatar i å få innsikt i viktig kunnskap om det akademiske miljøet dei søkjer å bli ein del av. Eg har, i likskap med Gardner (2007) og Appel og Dahlgren (2003), undersøkt dette frå doktorgradsstudenten sin ståstad. Det ville vore interessant med ein studie som undersøkte desse fenomenene i norsk doktorgradsutdanning i eit leiings- eller nestorperspektiv, der deira haldningar og tankar

kom til syne. Alternativt kunne ein ha gjennomført ein kvalitativ studie med både rettleiarar og doktorgradsstudentar for å søkje å identifisere ulike diskursar som kjem til uttrykk i forhold til å etablere akademiske normer, forventingar og standardar i eit doktorgradsloop.

Ein tredje innfallsvinkel til vidare forskning er å undersøkje korleis dei sosiale praksisane, særleg mellom stipendiatar, blir etablert og fungerer i det ordinære doktorgradsloopet. Min studie peiker tydeleg på at stipendiatar har behov for å vere ein del av eit inkluderande miljø med andre stipendiatar, og det ville såleis vore interessant å vite meir om i kva grad og korleis eit slikt miljø blir etablert i det ordinære doktorgradsloopet.

8. Litteratur

- Appel, M. L., & Dahlgren, L. G. (2003). Swedish Doctoral Students' Experiences on their Journey towards a PhD: Obstacles and opportunities inside and outside the academic building. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 89-110. doi: 10.1080/00313830308608
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Barton, D., & Tusting, K. (2005). Introduction. I David Barton & Karin Tusting (Red.), *Beyond communities of practice: Language, power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Boud, D., & Tennant, M. (2006). Putting doctoral education to work: challenges to academic practice. *Higher Education Research & Development*, 25(3), 293-306. doi: 10.1080/07294360600793093
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, 11(6), 461-466. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0260-6917\(91\)90009-Y](http://dx.doi.org/10.1016/0260-6917(91)90009-Y)
- Cary, L. (1999). Unexpected stories: Life history and the limits of representation. *Qualitative Inquiry*, 5(3), 411-427. doi: 10.1177/107780049900500307
- Cole, M. (1995). Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. *Sociocultural studies of mind*, 187-214.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier 1962.
- Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). *Rethinking context : language as an interactive phenomenon* (Vol. 11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Olga Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I Olga Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

- Dysthe, O., & Samara, A. (2006). Hvordan møte en endret veiledningssituasjon. I Olga Dysthe & Akylina Samara (Red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (s. 10-36). Oslo: Abstrakt.
- Elmholdt, C. (2003). A case study of the Danish Ph.D. education seen from a student's viewpoint. Constraints and affordances. *Nordic Studies in Education*, 23 ER(04).
- Eraut, M. (2009). Transfer of Knowledge Between Education and Workplace Settings. I Helen Rainbird, Alison Fuller & Anne Munro (Red.), *Workplace Learning in Context* (s. 201-221). London & NY: Routledge.
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: A multicultural approach* (Vol. 1): Blackwell Oxford.
- Felt, U. (2009). Knowing and Living in Academic Research. I Ulrike Felt (Red.), *Knowing and Living in Academic Research*. Prague: Institute of Sociology of the Academy of Sciences of the Czech Republic.
- Foucault, M. (2000). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Gardner, S. K. (2007). "I Heard It through the Grapevine": Doctoral Student Socialization in Chemistry and History. *Higher Education*, 54(5), 723-740.
- Gardner, S. K. (2008). Fitting the Mold of Graduate School: A Qualitative Study of Socialization in Doctoral Education. *Innovative Higher Education*, 33(2), 125-138. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10755-008-9068-x>
- Gardner, S. K., & Mendoza, P. (2010). *On Becoming a Scholar : Socialization and Development in Doctoral Education*. Sterling: Stylus Publishing.
- Geschwind, L., & Melin, G. (2016). Stronger disciplinary identities in multidisciplinary research schools. *Studies in Continuing Education*, 38(1), 16-28. doi: 10.1080/0158037X.2014.1000848
- Giddens, A. (1993). *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*: Stanford University Press.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Gobo, G. (2004). Sampling, Representativeness And Generalizability. I Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium & David Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 405-427). London, England: SAGE Publications Ltd.

- Hakala, J. (2009). Socialization of junior researchers in new academic research environments: two case studies from Finland. *Studies in Higher Education*, 34(5), 501-516. doi: 10.1080/03075070802597119
- Hamilton, D., Wernersson, I., & Lindblad, S. (2003). Doctoral studies in pedagogik in Sweden. *Nordic Studies in Education*, 23(04).
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research : a critical guide*. London: Longman.
- Hansén, S.-E. (2003). Doctoral studies in education. A Finnish perspective. *Nordic Studies in Education*, 23 ER(04).
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany, NY, USA: State University of New York Press.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior : an introduction to behavior theory*. New York: D. Appleton-Century Company.
- Jørgensen, C. H., & Warring, N. (2002). Learning in the workplace-the interplay between learning environments and biographical learning trajectories. *Adult education and the labour market vii, Vol. b. Papers from research project "Work, life*, 9-33.
- Kozar, O., Lum, J. F., & Benson, P. (2015). Self-efficacy and vicarious learning in doctoral studies at a distance. *Distance Education*, 36(3), 448-454. doi: 10.1080/01587919.2015.1081739
- Krumsvik, R. J., Øfstegaard, M., & Jones, L. Ø. (2016). Retningslinjer og vurderingskriterier for artikkelbasert ph.d. *Uniped*, 9(01), 78-94.
- Kuhn, T. S., & Hawkins, D. (1963). The structure of scientific revolutions. *American Journal of Physics*, 31(7), 554-555.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=601327>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G., & Jensen, K. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lahn, L. C. (2011). Professional learning as epistemic trajectories. I Sten R. Ludvigsen, Andreas Lund, Ingvill Rasmussen & Roger Säljö (Red.), *Learning Across Sites: New Tools, Infrastructures and Practices*. Abingdon: Routledge.

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1997). Learning, apprenticeship, social practice. *Nordisk pedagogik*, 17(3), 140-151.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan : texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ludvigsen, S., & Ulfsnes, K.-A. (2013). Forskerskoler som modeller for forskerutdanning: Progresjon og utvikling av ekspertise. *Uniped*, 2(04).
- Maaløe, E. (1996). *Case-studier af og om mennesker i organisationer : forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration, test og udvikling af teori ; tegninger: Gudrun Sørensen*. København: Akademisk forlag.
- Manuilenko, Z. V. (1975). The development of voluntary behavior in preschool-age children. *Soviet Psychology*, 13(4), 65-116.
- Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist* (Vol. vol. 1). Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons : social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed. utg.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2010). Qualitative Case Studies. I Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (s. 456-462). Oxford: Elsevier.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (2nd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- NAFOL. (2017). Om NAFOL. Lastet ned fra <http://nafol.net/om-nafol/>
- Noregs forskingsråd. (2002). Evaluering av norsk forskerutdanning. Oslo: Norges forskningsråd.
- Noregs forskingsråd. (2013). Nasjonal forskerskole for lærerutdanningene: en utvärdering efter halva tiden.
- NOU 2008:3. (2008). *Sett under ett : ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2008/NOU-2008-3.html?id=497182>.

- Olehnovica, E., Bolgzda, I., & Kravale-Pauliņa, M. (2015). Individual Potential of Doctoral Students: Structure of Research Competences and Self-assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3557-3564. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1072>
- Piaget, J. (1969). *Psykologi og pædagogik*. København: Reitzel.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension* (Vol. A540). Garden City, N. Y: Doubleday.
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson.
- Rugg, G., & Petre, M. (2004). *The unwritten rules of PhD research*. Maidenhead: Open University Press.
- Ryen, A. (2011). Ethical issues. I C. Seal et. al. (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 217-229). London: Sage.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Shepard, L. A. (1991). Psychometricians' Beliefs about Learning. *Educational Researcher*, 20(7), 2-16. doi: 10.3102/0013189X020007002
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing Mathematics Pedagogy from a Constructivist Perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 114-145. doi: 10.2307/749205
- Simonsen, H., Kjøll, G., & Faarlund, T. (2014). *Språk Store norske leksikon*. <https://snl.no/spr%C3%A5k>.
- Sincell, M. (2000). Sharing the Pain. *Science*.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Smith, L. M. (1978). 8: An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography, and Other Case Studies. *Review of research in education*, 6(1), 316-377.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Talvio, M. (2003). A case study of a doctoral student in Finland. *Nordic Studies in Education*, 23(04), 215-221.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thune, T., Kyvik, S., Sörlin, S., Olsen, T. B., Vabø, A., & Tømte, C. (2012). PhD education in a knowledge society : an evaluation of PhD education in Norway (Vol. 25/2012). Oslo: NIFU.
- Universitets- og høskolerådet. (2003). Forskerskoler. Oslo: Universitets- og høskolerådet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., del Ríó, P., & Alvarez, A. (1995). *Sociocultural studies of mind*: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., & Semin, G. R. (1991). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wittek, L., Lange, T. d., & Lycke, K. H. (2013). Veier til doktorgraden. *Uniped*, 36(04), 1-4.
- Young, M. (2009). What are schools for? I H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Red.), *Knowledge, Values and Educational Policy*. London: Routledge.

Intervjuguide

Felles informasjon: Dette er eit forskingsprosjekt som handlar om å undersøkje korleis noverande og tidlegare doktorgradsstudentar ved NAFOL utviklar forskingskompetanse gjennom deltaking i aktivitetar knytt til forskarskulen. Alle svar du gjev er anonyme, og eventuelle personsensitive detaljar om deg eller andre som kjem fram i intervjuet vil ikkje bli registrert eller publisert. Du kan når som helst trekke deg frå studien.

Dei spørsmåla eg no vil stille handlar mellom anna om korleis du har utvikla din forskingskompetanse. Med forskingskompetanse meiner eg den utvikling av kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse som er viktig i arbeidet med doktoravhandlinga di.

Først vil eg spørje deg om din akademiske bakgrunn og motivasjon for å søke opptak til forskarskulen

- 1) Var du tilknytt eit universitet eller høgskule ved det ordinære doktorgradsprogrammet?
- 2) Kor lenge har du vore tilknytt det ordinære doktorgradsprogrammet, og kor lenge har du vore tilknytt NAFOL?
- 3) Kvifor søkte du om opptak til NAFOL?
 - Kva forventingar hadde du til NAFOL når du søkte?

No vil eg høyre meir om dine erfaringar knytt til deltakinga i NAFOL

- 4) Kan du fortelje litt om kva type aktivitetar du deltek/deltok på i NAFOL?
 - Var der nokre aktivitetar som var meir eller mindre nyttige for deg i høve til å utvikle forskingskompetanse?
- 5) Kan du fortelje litt om kva slags personar du møter/møtte gjennom NAFOL?
 - Hadde desse personane nokon betydning for di profesjonelle utvikling, i så fall korleis?
- 6) Var der noko samarbeid eller nettverk mellom stipendiatane i NAFOL?
 - Var du med på å etablere eller delta i slike samarbeid eller nettverk?
 - Dersom etablere: Kva var formålet med å etablere eit slikt nettverk?
 - Dersom delta: Kva var formålet med å delta i nettverket?
 - Korleis erfarte du å delta i eit slikt nettverk?
 - Kva betydde deltaking i nettverket for di utvikling av forskingskompetanse?
- 7) Kva tenkjer du om måten forskarskulen er drive i høve til målet om å bidra til å utvikle forskingskompetanse?
- 8) Kva rolle eller betydning har NAFOL samla sett hatt for di utvikling av forskingskompetanse?

Avslutningsvis vil eg spørje deg om dine erfaringar ved NAFOL i lys av dine erfaringar som stipendiat ved den institusjonen du primært er tilknytt.

- 9) Korleis erfarer du opplæringstilbodet ved din primære institusjon?
- 10) Opplevde du at det var noko som du sakna eller som blei for lite vektlagt i opplæringstilbodet ved din primære institusjon?
 - Tilførte NAFOL noko av det du nemner?
- 11) Noko du vil leggje til før vi avsluttar samtalen?

Takk for at du tok deg tid til å delta i studien.

To eksempel på fortolking og fortetting av intervjuutdrag i analysen

Intervjuutdrag som handlar om forventingar til NAFOL:
Eg hadde jo ei forventing om at det skulle bidra inn i stipendiatperioden. Kanskje særleg fagleg. Og også at det opna opp nokre moglegheiter for meg med å være der. Dei har jo mange økonomiske støtteordningar for eksempel, som gjev eit litt større handlingsrom. Men det var nok særleg den faglege biten som var i utgangspunktet då ein stor motivasjon. (1)
Forventingane var vel eigentleg at eg, at eg skulle få moglegheita til å vere i eit miljø som var opptatt av ulike tema rundt, eller innanfor lærarutdanningssegmentet då, og... og få moglegheita til å, til å... ja reint fagleg, dele kunnskap med andre som var opptatt med å utvikle lærarutdanning. (2)
Når man startar i eit stipendiatlaup, så har man veldig tru på seg sjølv, fordi då har man fått eit stipend, også har man fått gjennom eit prosjekt som man har utvikla sjølv som stipendiat. Også utover i prosessen, når første, andre, tredjeåret går, så går den her sjølvtiliten betrakteleg ned [ler], for då ser man kor vanskeleg det er, og kor, og kor lite man veit om kva man går igjennom, eller, ja, ikkje sant, viss eg hadde visst no kva eg skulle gå igjennom, så hadde eg tenkt meg om to gonger. Så det her med å lære å vere, å bli ein forskar, det, det å treffast i ulike institusjonar, og snakke med ulike lærarar i heile Noreg, det trur eg gav ein langsam tryggleik i rolla som forskar. Og det at man pratar om den prosessen med andre stipendiatar, som var gjennom i nokolunde same progresjon som ein sjølv, det trur eg var veldig viktig, for det er ikkje berre, det er ikkje berre å gi ut ei doktoravhandling. Man blir på ein måte ein forskar. (3)
Eg håpa at det skulle vere til hjelp i doktorarbeidet sjølvsagt. Det håpa eg jo, men akkurat kva den hjelpa skulle vere, det var eg ikkje heilt klar over, fordi som sagt så var det i alle fall som eg kan hugse tilbake, veldig lite klart kva det skulle vere for noko. (4)
Nei eg leste jo om NAFOL på heimesida, og då stod det... det står fagdidaktikk, barnehage,

skule, lærarutdanning. Så det skal jo dekke veldig, veldig vide områder, og forventinga mi var å få input på det fagdidaktiske, sidan det var det eg skreiv doktorgrad om då. Å ha fagdidaktikkarar som eg kunne diskutere med. Og akkurat den, ja, eg syns det kunne vore meir på fagdidaktikk då. (5)

Eg trur eg meinte å hugse at eg håpa på at eg skulle få tilbakemelding frå meir erfarne forelesarar og forskarar på det eg skulle jobbe med, og at eg kanskje kom til å treffe andre stipendiatar som var i same situasjon som meg, og at vi kunne på ein måte utveksle, ja, det som vi lika å kalle krigshistorier. Korleis det er å vere stipendiat, og at det ikkje bare handla om forskinga, men det handla veldig mykje om konteksten rundt å vere stipendiat (7)

Det som eg hadde høyrte, som gjorde meg veldig interessert, det var at NAFOL var ein annleis forskarskule, der du blei leia meir gjennom prosessen med avhandlinga enn, for desse store universiteta der ein ofte blir overlatt litt til seg sjølv til å velje kva som er relevant. Og der ein kanskje er meir i miljø der dette med å ta doktorgrad og den type forskning er meir ein del av kvardagen enn det i alle fall har vore på høgskulesystemet, i høgskulesystemet, og der det er ein del sånn innforstått kunnskap som ligg i veggane på universitetet, som for eksempel kva som er forskjell på ein monografi og ein artikkelbasert avhandling, eller at det fins ulike avhandlingar. Altså det er ikkje sånne tema som ein snakkar om i pausen hos oss. Sant? (8)

Fortolka og fortetta analyse av intervjuutdraga:

Deltakarane sine forventingar til forskarskulen er ofte tett knytt til motivasjonen for søkje opptak. Forventingar om vere ein del av eit fagleg og sosialt miljø går igjen i seks av åtte intervju, med ulike måtar å omtale dette behovet på. Dei intervjuutdrag som legg vekt på fagleg støtte omtalar mellom anna behovet for å få faglege tilbakemeldingar på eige doktorgradsarbeid frå forelesarar eller stipendiatar som forskar innanfor lærarutdanningsfeltet. Intervjuutdraga med fokus på sosiale støtte handlar i stor grad om behovet for å møte andre stipendiatar som er i tilsvarende situasjon som deltakarane.

Intervjuutdrag som handlar om tilhørsle til årskullet:

Det er dette med tilhørsle, det trur eg (ler) menneske i alle aldrar... om du er førsteklasing på grunnskulen, eller om du er stipendiat eller kva du er, så er det det å ha ein tilhørsle til ei gruppe som du på ein måte høyrer til i, og som man kan diskutere saman med då, fordi at man opplever det same, og står nokolunde likt. Så det... det gjer det, det gjer det, det er eit sånt... det sosiale er jo med på å skape det lystbetont å dra også på faglege utfordrande seminar for eksempel. Så... så det trur eg er viktig då. (1)

Det var veldig ålreit å kunne få lov til beskrive i plenum framfor alle medstudentane, eller alle i kullet mitt då, så det er jo ganske trygt og godt å oppleve å få tilbakemelding i ei gruppe som man, ja har vore saman med over tid. (2)

Så tenkte eg at det var veldig kjekt at man kom på ein måte i eit kull då. Det trur eg var ganske viktig å få den følelsen av å tilhøyre eit kull nasjonalt. (3)

Ikkje minst det her samhaldet man fekk gjennom å vere ein del av eit kull. At man følgde kvarandre, og det var mange uformelle samtalar med andre stipendiatar frå heile Noreg, som ikkje haldt på med det same som eg gjorde, men vi var omtrent i, gjennom same prosess då. (3)

Deltakar: Det er i grunn nesten på det planet der eg må seie at det var mest verdifullt. At mange gonger, at liksom [NAFOL-leiar] bringte oss saman. Ja du veit jo sikkert kven [NAFOL-leiar] er.

Intervjuar: Jada.

Deltakar: Ja, ikkje sant, og bringte oss saman, og, og liksom fekk oss til å reflektere litt, og sjølvstøtt innhaldet også. Det er ikkje det eg meiner at ikkje innhaldet var verdifullt, men det var blanda altså.

Intervjuar: Og når du snakkar bringe oss saman, er det kullet du tenker på?

Deltakar: Ja, ja kullet. (4)

Vi blei, det blei på ein måte naturlege gjenger, eller klikkar då. Eit sånt kull. Så for meg var det saman med tre andre. Vi blei sånn firkløvar, som alltid hang saman. Så, på samlingane, ikkje nødvendigvis bare på samlingane. Då snakka vi med alle andre òg då. Men det gjorde

at vi fire, vi gjorde ting utanom samlingane. (5)

Den der kullfølelsen la dei veldig opp til at vi skulle få. Vi var kull [nummer], så dei hadde jo gjort det før. Eg trur dei hadde funne ut kva som fungerte. Eit litt sånn samanristingsopplegg. Så vi var jo... då var vi saman i to dagar, og, ja, vi fekk bu på fint hotell, og ete god middag, og vi drakk masse øl og, ja, vin [ler], og vi, ja, blei godt kjent eigentleg. (6)

Også tenker eg òg at sidan vi er på ein måte ein slags skuleklasse då, kull, så treffast vi jo fleire og fleire gongar då, og når du treff menneske over fleire, lengre tid, så blir du jo meir komfortabel rundt dei då. Og då på ein måte, i løpet av dei her samlingane, så opnar vi jo oss for kvarandre på ein litt anna måte, så vi tør å på ein måte gje kvarandre litt meir kritikk seinare ut i løpet enn vi kanskje gjer i byrjinga når alle er veldig usikker på kvarandre og ingen kjenner kvarandre. (7)

Altså eg veit ikkje om det er sånn i alle kull, men eg følte meg veldig trygg og... ja i eit fellesskap av menneske som ville deg vel, sant, på alle område. Og der var jo medstudentane ganske viktige etter kvart. (8)

Eksempel på korleis intervjuutdraga er fortolka og fortetta i analysen:

Alle deltakarane omtalar årskullet som «kullet», og det er såleis tydeleg at det er eit etablert omgrep i NAFOL. I tillegg fortel alle deltakarane på ulike måtar at dei følte ei tydeleg tilhørsle til heile eller deler av kullet sitt.

Førespurnad om deltaking i masterprosjektet: Utvikling av forskingskompetanse i Nasjonal forskarskule for lærarutdanning (NAFOL).

Bakgrunn og formål

Underteikna er masterstudent ved Universitet i Bergen, og er interessert i å undersøkje korleis tidlegare doktorgradsstudentar ved NAFOL utviklar forskingskompetanse gjennom deltaking i forskarskulen. Eg er interessert i doktorgradsstudentane sine egne opplevingar og erfaringar med NAFOL, og i sær undersøkje i kva grad og korleis forskarskulen har betydd noko for utvikling av forskarkompetansen som er viktig i doktorgradsarbeidet.

Eg tek kontakt med deg fordi du har vore tatt opp ved NAFOL.

Kva inneber deltaking i studien?

Eg vil gjerne intervjuje deg (ca. 45 minutt) personleg, og intervjuet vil bli tatt opp på band før det blir transkribert.

Du vil bli spurt om kva slags type institusjon (universitet eller høgskule) du var tilknytt på det ordinære doktorgradsprogrammet, kor lenge du var tilknytt NAFOL og kvifor du søkte om opptak til forskarskulen. Samtidig vil eg spørje deg om kva deltakinga ved forskarskulen betydde for di profesjonelle utvikling i doktorgradsarbeidet, og om der var spesielle aktivitetar eller aktørar som hadde sterk innverknad på di utvikling av forskarkompetanse. Til slutt vil eg spørje om dine erfaringar med doktorgradsprogrammet på din primære institusjon.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysingar vil bli handsama konfidensielt. Det er berre underteikna og rettleiar professor Harald Thuen (Høgskolen i Lillehammer) som vil ha tilgong til datamaterialet. All informasjon vil bli lagra på eit lukka område på ein datamaskin tilhøyrande underteikna. Ingen av deltakarane vil kunne identifiserast ved ein eventuell publisering. Datainnsamlinga skal etter planen avsluttast 31.12.2016. Ved prosjektslutt 31.05.2018 vil datamaterialet bli anonymisert.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysingar om deg bli anonymisert. Dersom du ynskjer å delta, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med John Ivar Sunde (johnivarsunde@gmail.com / 93 21 26 25), eller dagleg ansvarleg for studien ved Universitetet i Bergen, professor Anne Grete Danielsen (Anne.Danielsen@uib.no / 55 58 88 78).

Studien er meldt til NSD – Norsk senter for forskingsdata AS.

Eg set stor pris på at du fyller ut informasjonen under om du vel å være med på denne studien.

Eg har mottatt informasjon om studien «Utvikling av forskingskompetanse i NAFOL», og samtykker til å delta i intervju.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Med vennlig helsing og stor takk,

John Ivar Sunde (forskar)

johnivarsunde@gmail.com / 93 21 26 25

Universitetet i Bergen

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

Vår dato: 15.08.2016

Vår ref: 49151 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.07.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49151</i>	<i>Utvikling av forskingskompetanse ved Nasjonal forskerskole for lærerutdanning.</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>John Ivar Olsen Sunde</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: John Ivar Olsen Sunde johnivarolsen@gmail.com



Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen, og at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Prosjektet er en nasjonal samarbeidsstudie (grunnet at ekstern veileder skal ha tilgang til datamateriale med personopplysninger). Universitetet i Bergen er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at ansvaret for behandlingen av personopplysninger er avklart mellom institusjonene. Vi anbefaler at det inngås en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet, men med noen mangler. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- kontaktopplysninger til daglig ansvarlig (Anne Grete Danielsen)
- at datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt
- Endre setningen "Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS." til "...NSD - Norsk senter for forskningsdata AS", da vi har byttet navn.

Vi gjør oppmerksom på at det i intervjuguiden står at studien er anonym. Datamaterialet vil ikke være anonymt, da det registreres personopplysninger på lydopptak.

Personvernombudet tar høyde for at det kan framkomme enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak