

Frå skulebenk til deadlines

Korleis nettjournalistar og journaliststudentar lærer, og korleis dei utviklar journalistfagleg kunnskap

Morten Kronstad



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Universitetet i Bergen

2017

Dato for disputas: 23.11.17

© Copyright Morten Kronstad

Materialet i denne publikasjonen er omfatta av føresegner i åndsverklova.

År: 2017

Tittel: Frå skulebenk til deadlines

Korleis nettjournalistar og journaliststudentar lærer, og korleis dei utviklar journalistfagleg kunnskap

Forfattar: Morten Kronstad

Trykk: AiT Bjerch AS / Universitetet i Bergen

Fagmiljø

Arbeidet med avhandlinga er gjennomført ved Det psykologiske fakultet, Institutt for pedagogikk (IPED) ved Universitetet i Bergen og i forskingsgruppa Digitale læringsfellesskap (DLC).

Takk til

Takk til miljøet ved Institutt for pedagogikk (IPED) ved Universitet i Bergen og til professor Sølvi Lillejord, som sette meg på sporet av temaet for avhandlinga.

Takk også til hovudrettleiar professor Kariane Westrheim og birettleiarar professor Martin Eide, Institutt for informasjons- og medievitenskap, og professor Rune Johan Krumsvik, Institutt for pedagogikk. Det er vanskeleg å velje blant eigne ord når eg skal skildra bidraget dykkar. Difor låner eg desse orda frå Odin:

Ingen så gjev mild
og gjest mild eg fann,
han tok ikkje gåvor og takka.
Eller så gjev-sæl
med godset sitt,
han ei lika med løn du takka.

– Håvamål

Takk til familie og vener som har bidrege med støtte, tolmod og hjelp til å sjå andre ting enn avhandlinga.

Eg er ein båt
utan vind.
Du var vinden.
Var det den leidi eg skulde?
Kven spør etter leidi
når ein har slik vind!

– Olav H. Hauge

Takk til borna mine, Livia og Lauritz, som sette det heile i perspektiv, og takk til kona mi, June, for at ho var min vind.

Voss, august 2017

Morten Kronstad

Abstract

This study examines how journalist students and online journalists learn informally, and understand and develop knowledge through education and practice. I have investigated (1) the role of practical knowledge and how the students develop through educational activities, and (2) how online journalists learn through worklife experiences.

The research is motivated by the following overarching research problem: What characterizes the learning processes of the journalist and what does this mean for the development of journalist professional knowledge? This represents the backdrop for the following three research questions: (1) What characterizes the framework conditions for action and learning in worklife settings in relation to the environment that online journalists interact with and in relation to work-specific tasks? (2) What is the role of critical reflection in relation to the development of the professional journalist and what impact does this have on developing practical knowledge? Moreover: (3) How does journalism students understand and utilize their practical experiences during educational activities and how is this knowledge expressed? Each of the three research questions has been addressed by descriptive data and presented through three articles, respectively.

The purpose of the first research question is to contribute to the understanding of workplace learning, with a focus on the non-formal learning that takes place among online journalists. The focus of this article is journalists working in an online newspaper and their experiences with workplace and non-formal learning, centring on framework conditions and learning environments. The empirical data in this article are based on qualitative interviews conducted with journalists working in an online newspaper in the Western part of Norway. The sample comprises of five informants. The interviews are based on a combination of open-ended and more specific questions where the aim was to get a broad perspective on the informants' experiences [with?] workplace non-formal learning and to investigate alternative perspectives that emerged during the interviews. The findings indicate that a theory

of online journalists' workplace learning should take into account the fact that learning, in this context, takes place at various levels of conscious awareness, encompassing cognitive, behavioural, motivational and emotional aspects.

The second research question offers a view of how journalism students in higher education conceptualize and develop critical reflection in the meeting between student and teacher. Critical reflection is seen as a key asset in journalism and a key process in bringing together practice and knowledge, thus closing the gap between theory and practice. In an attempt to understand how critical reflection is developed, a field study was conducted in a bachelor's programme in journalism, where 1 teacher and 12 students were observed and interviewed during two semesters in the students' second year.

The third research question investigates and discusses how journalism students who have been working as journalists use this work experience in their education. The emphasis is on how students in a bachelor's programme in journalism utilize their work-life experiences and practical knowledge in learning activities, and how this knowledge is expressed. The article presents students who are still beginning practitioners of journalism. With the concept of tacit knowing as the backdrop, the paper investigates how the students reflect on the basis of their decisions. Concepts from scientific research on practical knowledge by Donald Schön serves as the analytical tools. Michael Polanyi's concepts of proximal and distal knowing serves as guiding tools for an understanding of the specific actions (proximal) involved in the students' work with their assignments and how such actions contribute to the students' evaluations of the value of a news story.

Publikasjonsliste

Artikkel 1: Kronstad, M., & Eide, M. (2015). How online journalists learn within a non-formal context. *Journal of Workplace Learning*, 27(3), 226–240. doi:10.1108/jwl-12-2013-0107

Artikkel 2: Kronstad, M. (2015). Investigating journalism students' conceptions and development of critical reflection through teacher-mediated activities. *Journalism Practice*, 10(1), 123–139. doi:10.1080/17512786.2015.1006910

Artikkel 3: Kronstad, M. (2014). Using the gut feeling: Making sense of practical knowledge in journalism education. *Journal of Media Practice*, 15(3), 176–189. doi:10.1080/14682753.2014.1000041

Liste over figurar

Figur 1: Teori, praksis og opl�ring.....	25
Figur 2: Koherensen i avhandlinga.....	73

Liste over tabellar

Tabell 1: Døme på behandling av uformell læring i forskingslitteraturen.....	53
Tabell 2: Eraut (2000b, s. 116) sin typologi over uformell læring.....	58
Tabell 3: Refleksjon, kritisk refleksjon og refleksivitet.....	65
Tabell 4: Oversyn over forskningsspørsmål og metode i artiklane.....	68
Tabell 5: Oversyn over nettjournalistar som informantar.....	75
Tabell 6: Oversyn over journaliststudentar og lærarar som informantar.....	76

Innhold

FAGMILJØ	3
TAKK TIL.....	4
ABSTRACT	5
PUBLIKASJONSLISTE	7
LISTE OVER FIGURAR	8
LISTE OVER TABELLAR.....	9
KAPITTEL 1: INTRODUKSJON	12
1.1 BAKGRUNN	12
1.2 TIDLEGARE FORSKING	15
<i>Journalistikk og profesjonalisering.....</i>	<i>17</i>
<i>Kva seier politiske dokument kring overgangen frå utdanning til arbeidsliv?.....</i>	<i>28</i>
<i>Uformell læring</i>	<i>30</i>
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL	36
1.4 AVHANDLINGA SIN VIDARE OPPBYGGNAD.....	37
KAPITTEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIV	39
2.1 PRAKTISK KUNNSKAP OG TILHØVET DEN HAR TIL TEORETISK KUNNSKAP.....	41
<i>Bernstein si kunnskapsforståing</i>	<i>44</i>
<i>Praktisk kunnskap som taus.....</i>	<i>46</i>
2.2 UFORMELL LÆRING	52
2.3 REFLEKSJON, KRITISK REFLEKSJON OG REFLEKSIVITET	60
KAPITTEL 3: METODE OG FORSKINGSDESIGN	67
3.1 BAKGRUNN FOR METODISK TILNÆRMING	69
3.2 PRAKTISK-METODISKE RAMMER FOR STUDIET AV JOURNALISTSTUDENTANE OG NETTJOURNALISTANE	73
<i>Utval.....</i>	<i>73</i>
3.3 FORSKINGSDESIGN	77
3.4 ANALYSE OG FORTOLKING	85
3.5 REFLEKSIVITET OG VALIDITET	89

3.6	ETIKK.....	92
KAPITTEL 4:	PRESENTASJON AV EMPIRI.....	94
	<i>Artikkel 1</i>	95
	<i>Artikkel 2</i>	97
	<i>Artikkel 3</i>	98
KAPITTEL 5:	DRØFTING	100
5.1	LÆRINGA SIN INTENSJONALITET	102
5.2	UTVIKLING AV JOURNALISTFAGLEG KUNNSKAP	107
5.3	KRITISK REFLEKSJON OG PROFESJONELL UTVIKLING.....	110
5.4	FRÅ VITSKAPLEG TEORI VIA PRAKTISKE DUGLEIKAR TIL PRAKTISK INNSIKT.	113
5.5	AVSLUTTANDE KOMMENTARAR, IMPLIKASJONAR OG VIDARE FORSKING	118
	<i>Empiriske og praktiske implikasjonar</i>	120
	<i>Teoretiske implikasjonar</i>	121
	<i>Vidare forskning</i>	122
LITTERATUR	124

ARTIKKEL 1, 2 og 3.

APPENDIKS

Kapittel 1: Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Temaet for denne avhandlingen er korleis journaliststudentar og nettjournalistar tileignar seg, forstår, utviklar og brukar praktisk kunnskap. Journalistfagleg utdanning og praksis har som hensikt å gje den framtidige yrkesutøveren tilstrekkeleg kunnskap og erfaring til å utøve yrket på ein kompetent måte. Det har vore aukande interesse for korleis kunnskap blir erverva og konstruert gjennom arbeidslivet, og dei siste tiåra har det vore forska vitenskapleg på praktisk kunnskap med utgangspunkt i ulike disiplinær og område. Frå andre halvdel av det 20. hundreåret kom det tilløp til endra syn på kunnskapens natur som skulle gje nye perspektiv på kunnskapsomgrepet. Gilbert Ryle (1900–1976) sette i 1949 fram skiljet mellom *knowing that* og *knowing how* – mellom påstandskunnskap og kunnskap om korleis ein skal gjere noko (Ryle, 2010). Ludwig Wittgenstein (1889–1951) sine idear frå 1930-talet kring språk og handling vart publiserte på engelsk og tysk i verket «Philosophical investigations» og «Philosophische Untersuchungen» i 1953. Michael Polanyi (1891–1976) gav ut sine arbeid kring personleg og taus kunnskap, «Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy» og «The tacit dimension», på engelsk i høvesvis 1958 og 1966. Den amerikanske filosofen Hubert Dreyfus publiserte arbeidet «What computers can't do» i 1972, der han gjorde greie for implikasjonane av praktisk kunnskap (Dreyfus, 1972). Med Wittgenstein og europeisk fenomenologi som grunnlag viste Dreyfus dei grunnleggjande og essensielle skilnadane mellom datamaskina og mennesket, ikkje minst det faktum at mennesket er eit kjenslestyrt og reflekterande vesen. Menneskelege erfaringar er situerte i tid og rom på ein annan måte enn informasjon lagra i datamaskiner. Desse epistemologiske bidraga kom til å spela ei viktig rolle i den vitenskaplege undersøkinga av praktisk kunnskap som starta på 1970-talet. I nordisk kontekst er det gjeve store og viktige bidrag gjennom arbeidet til Bengt Molander, ein sentral kritikar av det han meiner har vore det europeiske overfokuset på teoretisk kunnskap. Før dette har Donald A. Schön blant anna kome med verk som «The reflective practitioner: How

professionals think in action» (1983) og «Educating the reflective practitioner» (1987). Og det er nettopp Schön som dannar mykje av det konseptuelle rammeverket for denne avhandlinga, og han skal spele ei sentral rolle i forståinga av korleis den praktiske kunnskapen kjem til uttrykk gjennom utdanning og i særleg grad praksis.

Forskningsarbeidet som denne avhandlinga byggjer på, har journalistikken som kontekstuel nedslagsfelt. Rasjonalet bak dette valet er todelt: For det fyrste byggjer det på ein personleg fasinasjon for journalisten sin yrkespraksis. Eg kom for ein del år sidan i uformell prat med ein journalist og stilte spørsmål om korleis han vurderte kva som er ei potensielt god sak og ikkje. Til dette svara han at det sjeldan låg klare resonnement bak vala hans, men at han meinte det var viktig med god teft. Det var vanskeleg for han å svare på kva som låg i dette, men han kunne fort vurdere om ei sak var eit relevant nyhende eller ikkje. Denne internaliserte kunnskapen finn ein att i fleire yrkesgrupper, og han minner om det som Michael Polanyi (1967, s. 21) omtalar som «ekte kunnskap». Med dette meiner han at kunnskap som er basert på eit teoretisk perspektiv, berre er ekte om han har blitt internalisert og brukt i utstrekkt grad til å fortolke erfaring. Dette representerer for meg den personlege motivasjonen for å gjere journalistikken til forskingsgjenstand. Det andre rasjonalet som dette valet byggjer på, har å gjere med ei oppfatning av forskning på journalistikk som eit medievitenskapleg og sosiologisk domene. Det er ikkje gjort mykje forskning på det journalistiske feltet med eit lærings- og kunnskapsteoretisk perspektiv som utgangspunkt, spesielt ikkje med grunnlag i ein kvalitativ tilnæringsmåte.

Likevel er det ikkje dette som er hovudmotivasjonen bak prosjektet. Det handlar snarare om interessa for korleis kunnskap blir kroppsleggjord og gjord til ein del av den intuisjonen som pregar handlingsvala til den røynde yrkesutøveren. Det er nettopp gjennom dette eg finn journalistikken både interessant og relevant for ei nærare undersøking kring læringsprosessar og korleis den journalistrelaterte kunnskapen vert utvikla og kjem til uttrykk.

Kva er så journalistikk i dag? Det er lett å sjå føre seg den klassiske journalisten ikledd fedorahatt med pressekortet i hattebandet, bøygd over skrivemaskina eller med

notisblokka og blyanten i handa. I dag spenner det journalistiske arbeidet over mange felt der ein ser ulike roller og arbeidsmåtar. Det ein dei siste tiåra gjerne har rekna som det mest synlege trekket, er digitaliseringa av journalistikken og amatørjournalisten sitt inntog. Nettjournalistikk og borgarjournalistikk (*citizen journalism*) har vorte godt innarbeidde omgrep, og både saman og kvar for seg representerer dei eigne sjangrar innan journalistisk arbeid, som rett nok òg har vore og framleis vert møtte med kritiske røyster. Amatørjournalistikken blir på den eine sida helsa velkomen som den demokratiserande journalistikken, og på den andre sida, sett på spissen gjennom Andrew Keen (2008) si bok «The Cult of the Amateur», som øydeleggjande for økonomi, kultur og verdier. Skiljet mellom journalisten i rolla som portvakt¹ og amatørjournalisten har vorte meir uklårt, og den journalistiske ekspertisen har vorte sett på prøve (Eide, 2011). Journalistutdanninga, der eg har gjort feltarbeidet mitt, reproducerer framleis dei klassiske journalistiske ideala, og på same måten gjer mediehusa det når studentane møter journalistikken i arbeidslivet. Men i tillegg til at det må utdannast kritiske og reflekterte journalistar, er det nødvendig å ta omsyn til den auka digitaliseringa av journalistikken. Det vert peika på at det er behov for journalistar som har kompetanse innan data og programmering, og som har eit kritisk og reflektert perspektiv på teknologi (Meyer, 1973; Stavelin, 2013). Dette skal det presenterast tilskundingar til gjennom denne avhandlinga, men det skal ikkje utgjera hovudfokuset.

I det følgjande skal det gjerast greie for sentral forskning på uformell læring og journalistikk. Når ein tek for seg forskinga kring dette, finn ein ei stor mengd litteratur som på ulike måtar kastar lys over feltet.

¹ David Manning White (1917–1993) introduserer i artikkelen "The gatekeeper: A case study in the selection of news", publisert i 1950, omgrepet *portvakt*. Omgrepet refererer i korte trekk til individa og systemet som styrer kva som skal ut gjennom massemedia.

1.2 Tidlegare forskning

Overall, the gap between journalists and academia needs to be acknowledged for what it really is: a flawed anomaly that rarely happens in other fields of social science knowledge. (Lugo-Ocandos, 2015, s. 5)

Desse noko dystre orda frå Jairo Lugo-Ocandos yter kanskje ikkje forskinga kring journalistutdanningar rettferd, men han peikar på det mykje omtala gapet mellom teori og praksis som vert tematisert i ei betrakteleg mengd forskingspublikasjonar om journalistikk og utdanning. Denne avhandlinga tek mål av seg til å gje eit bidrag til forståinga av læringsprosessar, både hjå journalistar i startgropa og meir røynde journalistar, og av korleis desse læringsprosessane medverkar til utviklinga av journalistfagleg kunnskap. Forskingsspørsmåla har blitt møtte med ein eksplorerande studie og vil i eit profesjonsperspektiv opne for spørsmål om korleis erfaring frå opplæringsinstitusjonen og frå arbeidslivet påverkar kvalifiseringa til yrket som journalist, både praktisk og med omsyn til korleis den einskilde studenten og utøveren forstår yrket. Ulike forskingsfelt som medievitenskap, profesjonsstudiar og ekspertiseforskning kan på sine måtar kaste lys over problemstillinga. I denne presentasjonen er det teke utgangspunkt i litteratur kring utdanning og kvalifisering til praktisk yrkesutøving, med eit særleg blick på journalistikk, for å få eit breitt perspektiv på forskning som er relevant for dette forskingsprosjektet.

Forskingsspørsmålet mitt i dette forskingsprosjektet er: *Kva kjenneteiknar journalisten sine læringsprosessar, og kva har dette å seie for utviklinga av journalistfagleg kunnskap?* For å kunne sikte dette forskingsspørsmålet og studien min inn mot forskingsfronten, har det vore naudsynt å gjennomføre eit litteratur-review. Goldacre (2012) skisserer dette på følgjande måte:

Instead of just mooching through the research literature, consciously unconsciously picking out papers here and there that support [our] preexisting beliefs, [we] take a scientific, systematic approach to the very process of looking for scientific evidence, ensuring that [our] evidence is as complete and representative as possible (...). (s. 2)

Medan det for 10–15 år sidan ikkje var så vanleg innanfor pedagogikken å gjennomføre litteratur-review eller systematiske review etter eit slikt stegvist forløp (som t.d. innan helsesektoren), ser ein i dag at dette har endra seg. Denzin og Lincoln

(2012) seier til dømes: «We define the literature review as a summary of important previous research» (s. 712). Sidan studien min vart gjennomført for om lag ti år sidan, speglar litteratur-reviewet mitt nett dette og er gjennomført i to fasar, inspirert av rammeverket i høvesvis Boote og Beile (2005) og Gough et al. (2012). Dette kapittelet har difor eit tredelt fokus basert på forskingsspørsmålet: ein generell litteratur-review-del, ein del som gjeld styringsdokument, og ein del om uformell læring.

På grunnlag av forskingsspørsmålet i denne avhandlinga vart det søkt i databasane ERIC, ISI Web of Science og Google Scholar med søkjeorda *journalist*, *journalism*, *education*, *learning*, *profession* og *informal learning* i følgjande kombinasjonar: *journalis* AND "informal learning"*, *journalis* AND education*, *journalis* AND profession*. Fyrste søket vart avslutta ultimo 2007 og var avgrensa til vitenskaplege artiklar publiserte etter 01.01.1990. Resultatet av søket var 452² treff, men nokre av desse er duplikat grunna noko overlapp mellom databasane. Sidan denne forskingsstudien vart gjennomført i 2006/2007 og feltet har endra seg dei siste åra, er det difor også gjort eit supplerande litteratur-review etter same mønsteret. Dette andre søket vart avslutta 14.01.2017. Kor relevante artiklane var for forskingsspørsmålet i avhandlinga, vart fyrst vurdert på bakgrunn av tittel og samandrag. 316 artiklar vart «screena» i lys av dette. Ut frå denne fyrste screeninga vart 63 artiklar valde ut og gjennomlesne i fulltekst. Artiklar som fokuserte på publisering frå monografi etter end studie, vart òg ekskluderte. I tillegg til desse artiklane er det valt ut 16 forskingsrapportar frå eige arkiv av spesiell betydning for forskingsspørsmåla. Dette gjeld i særleg grad bidrag frå journalistikkfaglege tidsskrift som *Journalism Practice*, *Journal of Applied Journalism & Media Studies*, *Journalism* og andre relevante samfunnsvitenskaplege tidsskrift som *Journal of Workplace Learning*. Alt dette har danna grunnlaget for litteratur-reviewet mitt både for dei tre artiklane og kapp i avhandlinga.

² Basert på databasane ISI Web of Science og ERIC. Google Scholar vart ikkje nytta før i siste søket.

I det følgjande vert det gjeve eit oversyn over journalistikkspesifikk forskning og perspektiv på profesjonalitet, utdanning og overgangen frå utdanning til arbeid. For å ta høgde for «grå litteratur» (*grey literature*) (Savin-Baden & Major, 2013), til dømes politiske utgreiingar og styringsdokument, har eg valt å plassere desse i eit eige avsnitt. Der vil eg gje ein kort presentasjon av nyare politiske utgreiingar og meldingar som er relevante for journalistikkutdanning, journalistikk som arbeidsfelt og profesjonalisering. Til slutt vil eg gje eit oversyn over sentrale perspektiv og forskning kring uformell læring.

Journalistikk og profesjonalisering

Å sjå på journalistikk som ein profesjon kan vere høgst problematisk. I ei drøfting av rolla til den profesjonelle journalisten i artikkelen «Professional Models in Journalism: The Gatekeeper and the Advocate» skriv Janowitz (1975):

Practitioners in any particular profession hold different conceptions of their tasks and priorities. The difference between the "public health" doctor and the clinician is a long-standing distinction that has had a strong impact on the practice of medicine. In the military, it has been observed that officers can be classified as "pragmatists" or as "absolutists" according to their differing notions of the relative importance and the role in international relations.

Forsøket til Janowitz på å definere den profesjonelle journalisten med utgangspunkt i eit rollebyte frå portvakt til advokat har ikkje fått gjennomslag, men han peikar på eit uttalt behov for å definere kva ein profesjonell journalist er. Nygren (2016) har gjennom ein surveystudie identifisert fem profesjonelle roller eller dimensjonar som journalistar i Sverige, Polen og Russland rapporterer ut frå. Den mest framtrèdande rolla er *the activist-educator*, der journalisten skal informere og mobilisere folk til å handle, representere ulike sosiale grupper og påverke den offentlege opinionen. Den andre rolla er den nøytrale reporteren (*the neutral reporter*) som skal ta ein nøytral og uavhengig posisjon og gje objektiv informasjon. Den tredje dimensjonen omtalar Nygren som *the advocate of justice*, der målet er å setje maktelitisme og urettferd under lupa. Den fjerde rolla som er identifisert, er rolla som vaktbikkje (*watchdog*), der ein tildeler journalisten eit ansvar for å gjere maktpolitisk informasjon

tilgjengeleg for folket. Den siste dimensjonen vert omtala som entreprenørrolla, der fokuset er på formidling, underhaldning og påverknad. Journalistrolla kan såleis seiast å vere mangfaldig og vanskeleg å definere heilskapleg.

Kan det då vere rimeleg å definere journalistikken som ein profesjon, trass i diversiteten som pregar journalistyrket, slik Nygren hevdar? Tilhøvet mellom teori og praksis er grundig diskutert i forskinga, både når det gjeld journalistikk og andre profesjonsutdanningar. Likevel er det ikkje konsensus om dette. Molander og Terum (2008) peikar på at det dei siste tiåra har skjedd ei polarisering, spesielt i forsøka på og krava om å inkorporere praktisk kunnskap i teoristudium og omvendt. Dette gjeld òg i journalistutdanningar, slik det vert peika på nedanfor. Hauge et al. (2015) peikar på at «[i] profesjonsstudier blir ‘teoristudier’ assosiert med undervisning i høgskolenes lokaler, mens ‘praksisstudier’ assosieres med yrkesfeltet. Slike forenklinger kan tilsløre at forholdet mellom teori og praksis er dynamisk» (s. 38). Dei støttar seg på Aakvaag (2008) og Heggen (2010) og hevdar at teoriar innan samfunnsvitskaplege fag blir utvikla gjennom erfaringar i praktiske samanhengar, og at teoretisk kunnskap bidreg til perspektivering og kritisk handsaming av praktiske erfaringar i eigne yrke. Skiljet mellom teori og praksis kan såleis sjåast som kunstig, noko ein finn støtte for hjå Grimen (2008), som hevda at praktisk og teoretisk kunnskap står i eit gjensidig tilhøve der profesjonane har bygd opp sitt profesjonsspesifikke kunnskapsgrunnlag gjennom praktisk syntese. Med dette meinte Grimen (2008, s. 84) at kunnskapsgrunnlaget ikkje er basert på velfunderte teoretiske grunngevingar, men heller på at kunnskapen er naudsynt for å utføre særskilde oppgåver. Kva som er journalistikken sin profesjonskunnskap, kan drøftast og vert peika på nedanfor. Det er tydeleg at det journalistiske fagfeltet er breitt og samansett og har ulike innfallsvinklar. Samanliknar ein det med andre yrke, til dømes læraryrket, som er eit felt der det i større grad er forska på kva som er den tilgrunnleggjande profesjonskunnskapen, kan ein karakterisere denne som både praktisk orientert og teoretisk fundert med eit tydeleg preg av kompleksitet (Sachs 2003; Squires, 2004). Dette ser ein også hjå Skinner, Gasher og Compton (2001), som ser på journalistutdanninga og journalistikken som ein institusjonell praksis

basert på historiske, politiske, økonomiske og kulturelle tilhøve, noko dei meiner fordrar at ein ikkje berre set fokus på å ruste opp studentane med praktisk kunnskap, men òg set dei i stand til å handtere og delta i produksjonen av mening, noko som fordrar ein teoretisk kunnskapsbase. Sett i høve til perspektiva innan ekspertiselitteraturen hevdar Smeby (2013, s. 19) at utdanning i mellom anna teoriar, prinsipp og tekniske dugleikar, vil ha sine avgrensingar i utviklinga av ekspertise. Dette grunna utfordringar med utfordrande skjønsmessige val og dei komplekse og konkrete situasjonane i praksisverda. Smeby peikar på at dette fell saman med Donald Schön (1987) sin kritikk av profesjonsutdanningane, og at utdanninga òg må basere seg på profesjonell praksis og rettleiing. Innan profesjons sosiologien kan utdanning ifølgje Freidson (2001) ha fleire roller. Utdanninga kan vere kvalifiserande for praktisk utøving av eit yrke, ho kan skape legitimitet og brukast for å oppnå profesjonell status. Ifølgje Smeby (2008) er det i profesjons sosiologien i dag brei konsensus om at ekspertkunnskap som ein tileignar seg gjennom høgare utdanning, er grunnlaget for profesjonell status, autoritet og autonomi.

Å definere journalistikk som ein profesjon byr på utfordringar i eit profesjonsteoretisk perspektiv, men kanskje òg på bakgrunn av den stadig aukande mediekonvergens som er med på å prege og endre arbeids- og tenkjemåtane, ikkje berre slik at ulike medium som bilete, lyd, tekst, video og grafikk smeltar saman, men òg at skiljet mellom marknadsføring, sal og journalistikk kan verke for å vere viska ut (Bollinger, 2003; Deuze, 2004; Lorimer og Gasher, 2004). Hallin hevda på slutten av 1990-talet at «the professional heyday of journalism, the autonomy of the journalist within the news organization was relatively high. The separation of ‘church’ and ‘state’ – of journalism and the media business – was relatively strong, and it was widely accepted that journalism was first and foremost a public trust» – ein tanke han meiner har brote saman (Hallin, 1998, s. 43). Stephen D. Reese (1999) hevdar at journalistikken – og dermed også journalistutdanninga – ikkje kan fylle rolla som profesjon før ein særleg har gjort greie for kva dugleikar og verdiar som er med på å definere den profesjonelle journalisten, og kva eksisterande dugleikar og verdiar det er verdt å ta vare på.

Det er ein stadig pågåande debatt om kven den profesjonelle journalisten er – spesielt på bakgrunn av den aukande digitaliseringa av journalistikken og informasjonsflyten i nettverkssamfunnet – og kva ein kan definere som journalistikk (Allan, 2006; Kopper et al., 2000; Mitchelstein & Boczkowski, 2009; Singer, 2003). Journalistikken og den profesjonelle identiteten til journalisten har vore, og er framleis, i så markant endring at det ifølgje Sousa (2006, s. 379) kan verke som om dei økonomiske og politiske vilkåra som bana veg for journalistikken, ikkje spelar den same rolla i dag. Dette har ikkje berre konsekvensar for korleis den tradisjonelle journalistikken vil utvikle seg i form og innhald, men òg for korleis profesjons- og identitetsutviklinga til journalistikken og journalisten vil arte seg (Boczkowski, 2004; Deuze, 2007).

Den profesjonelle identiteten til journalistikken er ikkje, om ein skal følgje tankane frå førre avsnitt, like tydeleg og klår som den ein finn i meir etablerte profesjonar som lækjaryrket eller sjukepleiaryrket. Faget kan såleis forståast som ein semiprofesjon. Etzioni (1969) hevdar i sin definisjon av semiprofesjonar:

Their training is shorter, their status is less legitimated, their right to privileged communication is less established, there is less of a specialized body of knowledge, and they have less autonomy from supervision and societal control than the professions. (s. v)

Journalisten sitt kunnskapsgrunnlag er i liten grad spesialisert, og det er ingen tydelege skilnadar mellom arbeidsoppgåvene til utdanna journalistar og ufaglærte. På bakgrunn av dette er det vanskeleg å sjå at journalistar sit med ein eigen profesjonell ekspertise, noko ein òg ser i liknande semiprofesjonar, til dømes barnehagelærarar (Smeby, 2014).

Når det gjeld oppfatninga av journalisten sin profesjonelle identitet, gjennomførte Hovden et al. i 2005 ein forskingsstudie med eit breitt tematisk nedslagsfelt basert på kva nye journaliststudentar meinte. Studien omfatta emne som motivasjon for å studere journalistikk, ynske om journalistisk yrkesveg, syn på journalistikken si samfunnsrolle, haldningar til yrket, journalistiske ideal og kva som er dei viktigaste eigenskapane for journalistar. I 2008 og 2012 vart studien gjenteken og surveyen

send ut til alle journaliststudentar på alle nivå i dei nordiske landa. Studien vart oppsummert i artikkelen «The Nordic journalists of tomorrow: An exploration of first year journalism students in Denmark, Finland, Norway and Sweden» (Hovden et al. 2009). For dette prosjektet er delen som handlar om journalistisk kompetanse mest relevant og interessant. Her blir det fokusert på dei eigenskapane som vert oppfatta som viktige for nordiske journaliststudentar. Av desse er nysgjerrigheit, god språkteft og formuleringsevne, grundigheit, god samfunnskunnskap og sans for rettferd dei eigenskapane som vert sette høgast av informantane. Vidare vert det peika på ein interessant skilnad mellom journalistutdanninga og redaksjonane, der ein i redaksjonane dreg fram andre, meir implisitte og taust dimensjonerte eigenskapar som å ha «ei nase for nyhende». Eit spørsmål som blir stilt, men ikkje svara på, er om utdannarane i journalistutdanninga trur at slike personlege eigenskapar ikkje kan lærast, eller om dei ikkje vert rekna for å vere viktige. Her kan forskingsarbeidet mitt tilføre ny kunnskap gjennom å peike på sentrale trekk ved dei meir uformelle sidene ved læring av journalistfagleg kunnskap og kompetanse.

I forskinga er det funne lite som tyder på at det er nokon klår konsensus om ein utdanningsmodell innan journalistikk. Donsbach, Becker og Kosicki hevda allereie i 1992 at ein i liten grad finn identiske utdannings- og opplæringsmodellar mellom ulike land. Den same tendensen finn Terzis (2009) i sitt omfattande review av journalistutdanningar i 33 europeiske land, der ein ser at det er eit stort mangfald av institusjonar som tilbyr ei eller anna form for journalistisk opplæring. Dette omfattar offentlege universitet og høyskular, private utdanningsinstitusjonar, fag- og interesseforeiningar, private mediebedrifter og kyrkja (Terzis, 2009, s. 19). Deuze (2006) og Hanusch og Mellado (2014) peikar på at det i land som Australia og Storbritannia parallelt eksisterer både meir erfaringsbaserte system for opplæring og formaliserte utdanningsløp. Likevel ser ein at den journalistfaglege kompetansen er blitt formalisert gjennom tilbod om utdanning i journalistikk i høgare utdanning (Berger, 2007; Hanusch, 2008; Hanusch & Mellado, 2014; Mellado, 2012; Weaver & Willnat, 2012;). I artikkelen om landskapet i den norske journalistutdanninga peikar Bjørnsen, Hovden og Ottosen (2009) på at eit fellestrekk ved journalistutdanningane

både ved private og offentlege utdanningsinstitusjonar er at dei i stor grad er praktisk orienterte, og at det vert gjeve ei utdanning som tek sikte på å ruste studentane opp med handverksmessige kunnskap, til dømes om intervjuteknikk og handtering av tekniske verktøy. Dei viser òg til at den norske modellen i liten grad er teoretisk orientert, og at det teoretiske perspektivet er integrert gjennom eit journalistisk perspektiv og i liten grad orientert i djupna (s. 127–128). Det same viser Zilliacus-Tikkanen, Hujanen og Jaakkola (2016) i sin studie av korleis journaliststudentar oppfattar tilhøvet mellom teori og praksis i utdanninga. Bjørnsen, Hovden og Ottosen (2009) ser at ein ved norske utdanningsinstitusjonar stort sett utdannar generalistar framfor spesialistar. I sin tredelte typologi over relasjonen mellom media og politikk i 18 europeiske og nord-amerikanske land peikar Hallin og Mancini (2004, s. 22 ff.) dei ut dei skandinaviske landa saman Austerrike, Belgia, Nederland, Sveits og Tyskland (den nord-/sentraleuropeiske modellen) som land med høg grad av journalistisk profesjonalitet og ein tydeleg journalistisk tradisjon. Denne mediepolitiske modelleringa er idealtypisk og gjev eit oversiktsbilete som kanskje ikkje yter den skandinaviske konteksten rettferd. Hovden, Nygren og Zilliacus-Tikkanen (2016) meiner at det i skandinavisk kontekst peikar seg ut ein modell som skil seg frå dei nord- og sentraleuropeiske landa ovanfor. Medan journalistutdanninga i land som Tyskland, ifølgje Hovden et al. (2016), er innretta på studentar med eit solid akademisk grunnlag, tilbyr skandinaviske land ein integrert modell (Tynjälä, 2013; Weibull, 2009), der ofte unge og urøynde studentar får både praktiske kurs og meir akademisk orienterte fag, hovudsakleg gjennom studieløp på bachelornivå. Dette kan sjåast på som ei akademisering, noko Splichal og Sparks (1994), ein klassikar på forskingsfeltet journalistisk kultur, omtalar som *graduatization* (s. 114). Forskinga kring kva dette har å seie for den journalistiske profesjonen, er avgrensa, men Hanusch og Mellado (2014) peikar på at tida ein brukar i akademia, i tillegg til motivasjonen ein tek med seg inn i studiet, verkar inn på utviklinga av profesjonalitet og eit profesjonelt perspektiv. Hanusch og Mellado (2014) antydgar at dette i særleg grad gjeld viljen til og ynsket om å ta på seg rolla som samfunnets «vaktbikkje».

Kva seier så forskinga om legitimeringsgrunnlaget til ei journalistutdanning? Joseph

Pulitzer sette på byrjinga av det 20. hundreåret fram ein nyskapande idé om ei profesjonell utdanning for journalistar, liknande den som er grunnlaget for praksisen til lækjarar og advokatar. Ifølgje Macdonald (2006) var bakgrunnen for dette eit ynske om å redde journalistikken frå

[...] subservice to business interests [and] seeking selfish ends [through] [n]othing less than the highest ideals, the most scrupulous anxiety to do right, the most accurate knowledge of the problems it has to meet, and a sincere sense of moral responsibility. (Pulitzer, 1904, s. 658 sitert i Macdonald 2006, s. 748)

Tankane til Pulitzer kring profesjonalisering av journalistikken gjennom ei journalistutdanning kan seiast å vere ein motreaksjon mot kommersialiseringa av journalistikken og det som seinare kan omtalast som neoliberalismen, som ein ser i Allan (2010) si utforsking av profesjonalitet i journalistikken, Miller (2011) si behandling av konvergensomgrepet og Macdonald (2006) sin analyse av utdanningsreformer innan journalistikkutdanningar i Nord-Amerika. Hjø Bollinger (2003) finn ein òg at ei fokusering på arbeid med profesjonelle standardar for journalistikken vil kunne ruste journalistikken mot å bli ein oligopolmarknad (marknad med få tilbydarar). Han meiner at ei profesjonell utdanning kan utstyre journalistar med dei nødvendige etiske standardane og verdiane som i større grad kan meisle fram journalistar som er i stand til å motstå det kommersielle presset. Hjø reformistar som Bollinger (2003) og Adam (2001) finn ein forslag til ei journalistutdanning basert på eit liberalistisk, demokratisk perspektiv som lyftar fram tradisjonelle journalistiske verdiar som til dømes uavhengigheit, likskap og fridom i vid tyding, gjennom opplæring i grunnføresetnadar for journalistikken og praktisk erfaring. Problemet ved denne tilnærminga er påpeika av mellom andre Macdonald (2006), som meiner at det kan vere med på å reprodusere den allereie eksisterande avstanden mellom teori og praksis i journalistutdanningane. Ei alternativ tilnærming for å handtere teori/praksis-dikotomien og setje journalisten i stand til å møte den utfordringa Pulitzer peika på i byrjinga av førre hundreår, nemleg marknadskreftene sin påverknad, finn ein hjø mellom andre Skinner, Compton og Gasher (2001) og Atton (2003). Dei lyftar fram ein utdanningsmodell som baserer seg på tanken om å fostre kritiske journalistar gjennom kritisk journalistisk pedagogikk. Dette inneber å setje journaliststudenten i stand til å identifisere og frigjere seg frå grensene som

større system set for den profesjonelle praksisen deira «as well as the systematic barriers to democratic performance» (Skinner, Compton og Gasher, 2001, s. 351). Litteratur-reviewet mitt har ikkje identifisert forskning som tydeleg har tematisert dette, og det er behov for vidare forskning for å vurdere verdien av denne tilnærminga. Den liberalistiske modellen for journalistutdanning er i stor grad sentrert kring reproduksjonen av eksisterande arbeidskraft og mønster i arbeidslivet. Ifølgje Bromley (2009) ser ein òg at utdanningsinstitusjonane prøver å definere journalistisk profesjonalitet og autonomi, noko som medfører spenningar mellom medieindustrien og journalistutdanninga. I nordisk samanheng syner Weibull (2009) at ein har inkorporert både akademiske og praktiske emne gjennom studieløpet og såleis plassert spenninga inn i utdanningssystemet. Denne spenninga er tematisert og kjem tydeleg fram i mitt forskingsprosjekt.

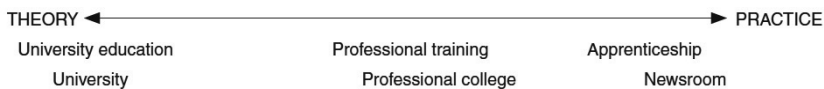
Korleis stiller ein seg så til arbeidslivet i høgare utdanning, og på kva måte gjer ein koplingar mellom academia og arbeidsstadar som er relevante for den studentmassen ein utdannar? Nykänen og Tynjälä (2012) sitert i Tynjälä (2013) definerer tre modellar for korleis institusjonar i høgare utdanning har innretta seg etter arbeidslivet. Den fyrste omtalar dei som specialistmodellen, der det er eit tydeleg skilje mellom den meir teoretiske kunnskapen som utdanningsinstitusjonen formidlar, og den praktiske erfaringa ein får gjennom direkte erfaring i yrket. Den erfaringsbaserte praksisen er tenesteutsett (utkontraktert) til spesialistar utanfor academia, og ein ser her ei svak kopling mellom teori og praksis. Den andre modellen blir omtala som integrasjonsmodellen (*integrative model*) og viser til utdanningsprogram der ein medvite legg opp til klåre koplingar mellom teori og praksis gjennom til dømes prosjekt- og problembasert læring som omfattar meir teoribaserte refleksjonar kring erfaringar. Den tredje modellen, nettverksmodellen (*model of networked culture*), omfattar einingar der arbeidsrelatert læring er bygd inn i fagplanen, pensumet og utdanningsprogrammet, og der det er eit gjensidig samverkande tilhøve mellom praksis og utdanningsinstitusjonen. Det er ifølgje Nykänen og Tynjälä (2012) specialistmodellen som i stor grad har prega universitetsutdanningane, og ein liten del av studia og delar av studieprogramma har

teke utgangspunkt i integrasjonsmodellen. Den sistnemnde modellen er mindre brukt, men verkar for å vere på frammarsj. Denne studien er frå 2012, og det har såleis skjedd endringar på dette området.

I sin historiske studie av profesjonaliseringa av journalistyrket peikar Petersson (2006) på at journalisten, trass i at det lenge har eksistert utdanningsinstitusjonar for journalistikk, lenge har klart seg utan særleg opplæring eller utdanning. Synet på den formelle utdanninga har vore at ho skal ha ei nøkkelrolle i profesjonaliseringa av journalistikken og gjere han betre (Gardeström, 2016; Petersson, 2006; Stuart, 2001). Spørsmålet om kor vidt journalistikk er eit handtverk eller ein profesjon, er behandla i journalistiske forskingsstudiar (sjå til dømes Eide, 2011; Frith og Meech, 2007; Ørnebring, 2009). På 1970-talet foreslo Tunstall (1971) at ein kunne vurdere journalistikken som ein semiprofesjon, medan ein hjå Donsbach (2013) ser ei tydelegare markering av journalistyrket som ein potensiell og reell profesjon. Bakgrunnen for påstanden til Donsbach er ideen om at målet for journalistikken må vere å utvikle «educational and behavioural standard[s] in the profession, without these standards being imposed and controlled by the authorities» (Donsbach, 2013, s. 670).

Willig (2016, s. 41) hevdar i sin artikkel «We all think the same: Internships, craft and conservation» (2016) at ein kan sjå den europeiske journalistutdanninga langs ein akse, der ein finn formaliserte studium i høgare utdanning på den eine enden av aksen og lærlingrolla på motsett ende.

Figur 1 Teori, praksis og opplæring



På den eine sida ser ein journalistar som primært har teke høgare utdanning og ikkje har særleg praktisk erfaring, medan ein på den andre sida har journalistar utan formell

utdanning som har tileigna seg erfaring gjennom praksis. Willig går ut frå at dei fleste utdanningsprogram, spesielt i meir yrkesretta utdanningar, plasserer seg på midten av aksen. Her ser ein ei fordeling av teoretiske og praktiske tilnærmingar. Det er lett å sjå dette som ei polarisering av tilhøvet mellom teori og praksis. Nygren (2016) peikar òg på at tilhøvet mellom den akademiske journalistutdanninga og praksis generelt er motsetnadsfylt og komplisert, sidan ein har motstridande interesser, men samstundes etter kvart opplever at ein er gjensidig avhengig av kvarandre for å føre journalistikken som profesjon vidare. Han ser journalistutdanninga som ein endringsagent som kan bidra til ei profesjonalisering og auke statusen til yrket ytterlegare (Nygren, 2016, s. 73). På den andre sida kan ein ifølgje Mensing (2011) stå i fare for å overføre og grunnfeste konservative verdiar og tradisjonar som i liten grad harmonerer med den praksisverda journaliststudentane møter. Dette motsetnadsfylte tilhøvet er ikkje nytt, og ifølgje Philips (2005) har det lenge vore klart motstridande syn på motsetnadane mellom praktiske dugleikar og kritisk akademisk tenking, ikkje berre mellom akademiske institusjonar og medieindustrien, men òg internt i akademia.

Nygren (2016) peikar vidare på den rolla journalistutdanninga har som ein del av sosialiseringa til yrket som journalist. Han hevdar at det er i møtet med den erfarne læraren under utdanninga studenten får formidla språket og perspektivet til profesjonen, og det er erfaringa studentane tileignar seg i møtet med praktiske øvingar som gjev dei perspektiv på korleis journalistisk materiale blir produsert i redaksjonane. Denne sosialiseringsprosessen fortset i praksisperiodar der studentane tileignar seg både taus kunnskap og verdiar som dei tek med seg tilbake til studiet (Nygren, 2016, s. 74; Mensing, 2011).

Gravengaard og Rimestad (2016) hevdar at det er i møtet med røynde praktistar som journalistar og redaktørar den urøynde journalisten blir sosialisert. Schudson (2003) og Zelizer (2004) er mellom dei som har gjort teoretiske studiar av når og kvar journalistar blir profesjonaliserte og sosialiserte. Asp (2007) og Shoemaker og Reese (1996) har funne at journalistutdanninga berre er éin av fleire komponentar i den

profesjonelle forståinga til journalisten. I sin surveystudie av korleis journaliststudentar ved tre svenske journalistutdanningar ser på si framtidige profesjonelle rolle, peikar Hultén og Wiklund (2016) på at profesjonaliseringsprosessen startar tidleg i utdanningsløpet då studentane identifiserer seg med og approprierer dei profesjonelle journalistiske ideala. Dette blir sett på som ein sosialiseringssprosess der ein blir introdusert for sentrale verdiar som ligg til grunn for yrkespraksisen. Hanusch (2013) peikar på ein sekundær sosialiseringssprosess som skjer i møtet mellom studenten og redaksjonen. Vidare viser ein studie av Sanders et al. (2008) at studentane allereie før dei startar på utdanninga, viser ei felles forståing av rollene og praksisen i journalistikken. Sanders et al. (2008) skriv at «[t]he effects of these cultural understandings of journalism, together with real-life experience of the media, may in fact be far more powerful in shaping attitudes and aspirations of future journalists than journalism education » (s. 137).

Ifølgje Donsbach (2014) er ikkje rolla til journalistutdanninga å byggje kompetansen til profesjonelle journalistar, men heller å vere ein nøkkel til å utvikle profesjonelle normer som eit ledd i framveksten av det han omtalar som ein kunnskapsprofesjon (*knowledge profession*), som han meiner er femdelt:

A journalist should (1) possess a keen awareness of relevant history and current affairs, as well as analytical thinking, (2) have expertise in the specific subjects about which he or she reports, (3) have scientifically based knowledge about the communication process, (4) have mastered journalistic skills, and (5) conduct himself or herself within the norms of professional ethics. (s. 667)

Isolert sett er ikkje desse kompetansane noko nytt, men Donsbach hevdar at dei i liten grad har vore inkorporerte samla i journalistutdanningane.

Ein vesentleg del av forskinga som er gjort på journalistutdanningar, handlar om komparative studiar på tvers av land der ein har sett på motivasjonsgrunnlaget for å bli journalist og verdiar og haldningar i møte med jobben (Hovden, 2009; Mellado, 2012; Nygren et al., 2010; Splichal & Sparks, 1994; Stigbrand & Nygren, 2013). Reviewet mitt syner at det er gjort forholdsvis lite forskning på tilhøvet mellom journalistutdanninga og arbeidslivet. Nygren (2016) hevdar at sentrale spørsmål her

er om utdanninga berre overfører ideala og dei eksisterande praksisane frå profesjonen til framtidige journalistar, eller om studentane òg har ei kritisk haldning og vilje til å endre journalistikken.

Kva seier politiske dokument om overgangen frå utdanning til arbeidsliv?

Overgangen frå utdanning til arbeidsliv er tematisert i fleire politiske dokument dei seinare åra. Det norske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (NKR),³ som vart vedteke i 2011, skal vere med og sikre at denne overgangen skjer på ein måte som tydeleggjer kunnskapen og dugleiken som studenten tek med seg inn i arbeidslivet. Som ein reiskap for å oppnå dette innførte ein læringsutbyteskildringar, fyrst med innføringa av kvalifikasjonsrammeverket for høgare utdanning i 2009, seinare som ein viktig komponent i NKR i 2011.

Læringsutbyteskildringane skal gjere konkret greie for kunnskapar, dugleikar og generell kompetanse, og i tillegg til å informere arbeidsgjevarar ved å vere eit dokumenteringsverktøy skal dei bidra til å sikre kvalitet og kvalitetsutvikling i studieprogramma og fungere som ei forventningsavklaring for aktuelle studentar. Kunnskap blir i Meld. St. 16 (2016-2017) «Kultur for kvalitet i høgere utdanning» definert som det å forstå teoriar, fakta, omgrep, prinsipp og prosedyrar, medan dugleikane er pragmatisk inndelte i kognitive, praktiske, kreative og kommunikative. Generell kompetanse blir av NOKUT (Lillehammer, 2014) forstått som «å kunne bruke kunnskap og ferdigheter på en selvstendig måte i forskjellige situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, og evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng.» (s. 1).

³ Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) vart vedteke i 2011 og gjeld heile det norske utdanningssystemet. Dette skildrar kva slags kunnskap, dugleikar og generell kompetanse studentane skal ha etter fullført utdanning på ulike nivå, og er basert på Bologna-rammeverket (QF-EHEA) og Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF).

For å sikre aktualiteten til studieprogramma ligg det mellom anna i Meld. St. 16 (2016-2017) ei forventning om at læringsutbyteskildringane vert utforma i samarbeid med arbeidslivet, og dermed òg at det ligg føre ein kontinuerleg dialog med samfunns- og arbeidslivet. Dette er òg antyda i Meld. St. 18 (2012-2013), som oppfordrar til ein tydeleg kommunikasjon mellom arbeidslivet og academia slik at utdanningsinstitusjonane kan bidra med den kunnskapen og kompetansen arbeidslivet treng. I tillegg til å gjere greie for dokumentasjonsprosessane og det tilhøyrande verktøyet i form av læringsutbyteskildringar, tematiserer Meld. St. 16 (2016-2017) læringa til studenten. Dette skjer gjennom ei oppfordring til meir studentaktive læringsformer som problembasert læring, case-basert læring, prosjektbasert læring og utforskande læring (s. 52). Bakgrunnen for dette er ynsket om å sikre meir djupnelæring, eit omgrep som òg er omhandla i andre politiske dokument som NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag».

I NOU 2016:7 «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» er overgangen frå academia til arbeidsliv tematisert med bakgrunn i spørsmålet om korleis ein gjennom karriererettleiing kan sikre denne best mogeleg. Her blir det hevda at det i særleg grad er når ein er på veg ut av utdanninga, at behovet for kompetanse kring overgangar er størst (s. 162). Denne kompetansen består i evna til å skildre kompetansen og utdanninga ein har, og å sjå dei i høve til kompetansen som er etterspurd. *Employability*-omgrepet blir her brukt for å omgrepsfeste dei kompetansane ein nyutdanna student har, og som gjer studenten i stand til å imøtekomme krava frå arbeidslivet. *Employability* blir i denne samanhengen forstått på to måtar: 1) evne til å tilpasse seg forventningar og krav, 2) handlingar som viser at individet fungerer i arbeid, både på kort sikt og over tid. Det blir vist til USEM-modellen⁴, som beskriv *employability* på fire område: forståing, fagkompetanse, meistringstru og metakognisjon. Utgreiinga rår til at utdanningsinstitusjonane jobbar

⁴ USEM står for *understanding, skills, efficacy beliefs* og *metacognition*. Knight og Yorke utvikla USEM-modellen i 2003, og han består av fire komponenter som inngår i å vere «employable». Modellen utgjer eit rammeverk for å bygge *employability* inn i pensum/fagplanar.

målretta for å definere kompetanse- og læringsmål og å utvikle og styrkje desse hjå studentane (s. 166). Employability som omgrep er ikkje nytt og har lenge vore i omløp i sentrale politiske dokument (sjå t.d. EC, 2000; EC, 2003; EC, 2013a; EC, 2013b; EUA, 2013). I forskingslitteraturen kring employability-omgrepet er ikkje omgrepet berre kopla til formell utdanning og læring, men blir òg brukt i samanheng med meir uformelle trekk ved læring. Dale og Bell (1999) hevdar i sin tonegjevande forskingsrapport «Informal Learning in the Workplace» at ein viktig del av eit individs employability er uformell læring, eit fenomen som står sentralt i min studie av journaliststudentar og nettjournalistar. I det følgjande blir det difor gjort kort greie for forskning på uformell læring som er vurdert som relevant for forskingsspørsmålet i prosjektet.

Uformell læring

Nick Shackleton-Jones, leiar for BBC-avdelinga for nettbasert og uformell læring, seier i eit intervju frå 2008: «I look for brilliance in one area – on the basis that this is usually readily transferable» (Lockwood, 2008). Læring som overføring av kunnskap kan forståast ut frå Reddy (1979) sin klassiske metafor kring kommunikasjon som transporter og kunnskapsakkumulasjon som eit resultat av tileigning (Sfard, 1998), men kan vanskeleg sjåast som ei tilstrekkeleg forklaring på læringsprosessane blant både journaliststudentane og nettjournalistane i mitt prosjekt. Tynjälä (2008, s. 12) hevdar i si arbeidsplassforskning at det er organiseringa av arbeidssituasjonen som utgjer konteksten og grunnføresetnadane for læring, men at det likevel er den gjensidige påverknaden mellom individet og arbeidsplassen som bestemmer læringsutbyttet. På same måten kan ein seie at den verknaden ein har av læring i ulike kontekstar, både på arbeidsplassen og i utdanningsinstitusjonar, er tett knytt til dei ulike lærings-«modusane» ein utset seg for (Poell, 2013; Tynjälä, 2008). Desse «modusane» er formell og uformell læring, der sistnemnde òg kan omgrepsfestast som ikkje-formell (*non-formal*) læring (Eraut, 2000a; 2000b).

Forskning av Bell og Dale (1999) og Enos, Thamm-Kehrhahn og Bell (2003) tyder på at brorparten av læringa i arbeidslivet er uformell og går føre seg i jobbkvardagen.

Uformell læring skjer ofte utan at folk er klar over det, og er ofte resultat av aktivitetar eller hendingar som ikkje er planlagde (Carter, 1995; Marsick & Watkins, 1990a, 1990b). Vidare hevdar Marsick og Watkins (2001) at uformell læring skjer der det er eit behov, ein motivasjon og ei mogelegheit for læring.

McCall, Lombardo og Morrison (1988), som forska på læring blant leiarar, rapporterte at tileigninga av dei fleste leiardugleikar primært var utvikla gjennom uformell læring. Garrick (1998) si forskning i byggindustrien og Boud (1999) sin studie av academia viste at ein stor del av uformell læring skjer gjennom andre – på jobb. Dale og Bell (1999) skildra uformell læring som noko som skjer i jobbsamanheng, og som er knytt til individet og arbeidet og prestasjonane hans. Dei argumenterte for at slik læring ikkje er ein del av eit formelt utdanningsprogram eller læringsaktivitetar initierte av arbeidsgjevaren, men at uformell læring kan vere motivert av kvardagsaktivitetar og behov og kan gå føre seg gjennom samtalar og sosial interaksjon. Dette er noko som blir tematisert i dette prosjektet, særleg gjennom forskinga kring nettjournalistane.

Enos et al. (2003) fann at leiarar lærte seg grunnleggjande leiardugleikar gjennom uformelle aktivitetar som interaksjon og observasjon av andre. Dette bidrog til å knyte mening til aktivitetane deira og lære nye dugleikar. Fuller et al. (2003) gjennomførte ein studie av ei rekkje arbeidsplassar, mellom anna ein frisørsalong, eit rekneskapskontor og ein bilforhandlar, og fann at uformell læring var ein del av den daglege praksisen og gjekk føre seg uavhengig av formell opplæring.

Ifølgje Marsick og Watkins (2001) kan formell læring sjåast på som ei strukturert form for læring som hovudsakleg går føre seg i meir formelle klasseromsbaserte læringsmiljø ved utdanningsinstitusjonar. Beckett og Hager (2002) og Hager (2004a, 2004b) ser på si side formell læring som eit fenomen plassert innanfor eit tradisjonelt pedagogisk rammeverk, basert på didaktisk interaksjon. I tillegg kan formell læring gå føre seg i arbeidslivet, men då som planlagde aktivitetar der læringa er intensjonal, og der ein har som mål å tileigne seg spesifikke typar kunnskap og kompetanse for å

utføre eit arbeid på ein betre måte eller meir effektivt (Manuti et al., 2015). Lohman (2006) tolkar uformell læring til å omfatte dei læringsaktivitetane som tilsette initierer på arbeidsplassen, som involverer fysisk, kognitiv og kjenslemessig innsats, og som resulterer i utvikling av profesjonell kunnskap og dugleikar. Garavan et al. (2002) har ei liknande forståing og seier at uformell læring er eit resultat av ei åtferdsending som skjer på bakgrunn av prosessar som oppstår innanfor spesifikke organisatoriske kontekstar, og der det er fokusert på å tileigne seg eller assimilere ein integrert «pakke» med kunnskapar, dugleikar, verdiar og kjensler som kvar for seg i liten grad lèt seg operasjonalisere. Likevel meiner Marsick og Watkins (1997) i den sentrale artikkelen «Lessons from informal and incidental learning» at uformell læring kan konseptualiserast med bakgrunn i fire grunnleggjande prinsipp:

- Kontekst: læring som skjer utanfor klasseromsbaserte utdanningskontekstar
- Erkjenning: intensjonal/tilfeldig læring
- Erfaring: praktiske erfaringar og vurderingar
- Relasjonar: læring gjennom meister-lærling-tilhøve og samarbeid

Marsick og Watkins (2001, s. 28) summerer i artikkelen «Informal and accidental learning», der dei har sett på fleire studiar kring uformell læring, dette fenomenet opp som

- integrert i daglege rutinar
- sett i gang av indre eller ytre press, behov, hendingar osv.
- læring ein er lite medviten om
- tilfeldig
- [ein] induktiv prosess basert på refleksjon og handling
- læring ein er kopla til gjennom andre

Eliasson og Jaakkola (2016) hevdar at journalistiske dugleikar er noko ein tileignar seg gjennom ein prosess der ein både tek imot og produserer medieinnhald. Å bli eksponert for medieinnhald meiner Eliasson og Jaakkola bidreg til uformell læring og tileigning av taus kunnskap om korleis eit materiale blir presentert, og om journalistikken sin funksjon. Eliassen og Jaakkola viser til Hanna og Sanders (2007, 2012), som peikar på at denne kunnskapen som ein tileignar seg uformelt, kan nyttast

som ein ressurs for å kunne ta på seg rolla som produsent av medieinnhald. Dette er interessant og peikar på sider ved intensjonaliteten i læringa, men det er eit særleg problem at omgrepa uformell læring og taus kunnskap i liten grad blir problematiserte eller nyanserte.

Marsick et al. 2008 har gjort forsøk på å nyansere og refererer til tilfeldig læring (*incidental learning*) som eit konsept underordna uformell læring. Dei forstår dette som eit biprodukt av ein bestemt aktivitet og rettar i særleg grad søkjelyset mot skilnaden mellom intensjonell og ikkje-intensjonell læring og mot det sentrale ved taus kunnskap (Marsick & Watkins, 2001; Marsick et al., 2008). Det er gjort fleire empiriske studiar av tilfeldig læring. Astin (1977) observerte at universitetsstudentar lærte gjennom tilfeldig læring berre ved å vere til stades på campus og samhandle med lærarar og medstudentar. I ein liknande studie fann Mealmann (1993) at ikkje-intensjonell læring gjennom interaksjon og personlege opplevingar spela ei viktig rolle som ein del av studentane si generelle erfaring. Cahoon (1995) sin studie av dataindustrien konkluderte med at læring i arbeidssamanheng skjer i jobbrelaterte kvardagsaktivitetar og bidreg til ein sosialiseringssprosess som igjen kjem læringa på arbeidsplassen til gode. Han fann at tilfeldig læring ved hjelp av datamaskiner gjennom coaching og problemløysing var viktigare for jobbprestasjonane enn formell opplæring. På same måten viste Van den Tillaart, Van den Berg og Warmerdam (1998) si forskning i prenteverksbransjen at arbeidstakarane klarte å utvikle kunnskapar vidare gjennom problemløysing og assistanse frå meir erfarne medarbeidarar.

Studiar har synt at tilfeldig læring omfattar læring gjennom samtalar (Van den Tillaart et al., 1998), observasjon, repetisjon, sosial samhandling (Cahoon, 1995) og problemløysing (Kerka, 2000). Callahan (1999) refererer til intervjuobjekta i forskinga si, som omtalar tilfeldig læring som «karma in the walls and halls», med andre ord noko som sit i veggane. På same måte meiner Marsick og Watkins (2001) at tilfeldig læring er alltid til stades og «sterkt påverka av dei sosiale og kulturelle normene til andre» (s. 31, mi omsetjing). Dette finn ein òg att i forskinga til

Gravengaard og Rimestad (2016), som ser på læring blant journaliststudentar i praksis som ein prosess der ein blir sosialisert inn i eit praksisfellesskap, og der læringa skjer innanfor eit rammeverk med læringsprosessar som gjerne er uformelle og diffuse, og der kunnskapen er implisitt.

Eraut (2000; 2001) går eit steg vidare i sin analyse av uformell læring og skisserer tre ulike læringsmodusar basert på individets intensjonalitet i læringsprosessen. Eg går nærare inn på dette i presentasjonen av dei teoretiske perspektiva i kapittel 2, så her vil eg nøye meg med å vise kort til Eraut si konseptualisering av uformell læring. Han skil mellom implisitt (*implicit*), reaktiv (*reactive*) og intensjonell (*deliberative*) læring. Intensjonell læring kan skildrast som medviten uformell læring der ein har sett av tid til læringsaktiviteten. Implisitt læring kan sjåast på som å tileigne seg kunnskap som er uavhengig av medvitne forsøk på å lære, og der ein som individ i liten grad er medviten om kva det var ein lærte (Eraut, 2000; Reber, 1993). Reaktiv læring kan ifølgje Eraut sjåast på som situasjonar der læringa er eksplisitt, men skjer som ein respons på nylege, samtidige eller nært føreståande situasjonar der ein ikkje har planlagt læring i utgangspunktet (Eraut, 2000, s. 115). Med dette introduserer Eraut tydeleg tidsdimensjonen i uformell læring og framhevar denne som ein sentral del av ein skilde sider ved uformell læring, men hevdar samstundes at hendingar og læring ikkje nødvendigvis treng å skje parallelt. Han er oppteken av korleis timinga av læringsstimulusen påverkar innlæringa av ulike typar kunnskap, både taus og eksplisitt.

Når det gjeld den akademiske behandlinga av omgrepet uformell læring, ser ein tilløp til eit perspektiv på dette hjå John Dewey (1859–1952), som peikar på at det potensielt kan skje læring gjennom utforsking, kritisk tenking og refleksivitet når eit individ møter usikre situasjonar (Dewey, 1933). Denne tanken har blitt utforska, vidareutvikla og rekonseptualisert gjennom tidene. Omgrepet skal behandlast nærare i seinare kapittel, men det er nødvendig å peike på at omgrepet ber med seg ei lang historie.

Gjennom dei siste tiåra har arbeidsplassen som arena for læring vorte sett på som legitim med omsyn til å tileigne seg nye dugleikar og kunnskapar. Forskarane er einige om at arbeidsplassen utgjer ein viktig arena for læring (sjå Beckett & Hager, 2002; Boud & Middleton, 2003; Hager, 2001). Samstundes er det utvikla ei rekkje forståingar og definisjonar som gjer at læring på arbeidsplassen som omgrep er vanskeleg å gripe grunna ulike tolkingar av fenomenet. Hager (1998) skildrar læring på arbeidsplassen som mangtydig, og Spencer (2002) hevdar at «much of the rethoric proclaiming the virtue of workplace restructuring seldom matches workplace reality» (s. 298). Slik sett er omgrepet under press og utfordra av utdanningsforskning (Boreham & Morgan, 2004).

Eit viktig aspekt ved utfordringane som er nemnde ovanfor, er korleis læring som omgrep vert forstått av yrkesutøveren og organisasjonen han er ein del av. Grunnen til at læring vert oppfatta så ulikt, er ifølgje Hager (2001) at omgrepet er brukt i svært mange og ulike kontekstar og kan vere eit produkt, ein prosess eller begge. Sett på bakgrunn av dette er ikkje livslang læring nødvendigvis knytt til formelle læringsaktivitetar, men vel så mykje til uformell og tilfeldig læring (Hager & Halliday, 2006; Marsick & Volpe, 1999).

Livingstone (2001) refererer i sitt paper «Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research» til ei rekkje studiar, hovudsakleg surveybaserte, kring uformell læring blant vaksne frå 1960-talet fram til tusenårsskiftet. Livingstone (1999, 2001) gjennomførte i tidsrommet 1998–2000 ein kanadisk survey med påfølgjande djupneintervju med eit utval av informantane kring uformell læring i utdanning, vidareutdanning og samanhengar utanfor akademien. Resultata syner at uformell læring skjer gjennomgåande i utdanning, arbeidsliv og andre kontekstar i dei fleste sitt liv.

Studiane som er presenterte i dette litteratur-reviewet, har på ulike måtar bidrege med nye perspektiv og verdifull kunnskap for praksisfeltet og vidare forskning på høvesvis uformell læring og utvikling av journalistikk som yrke. Litteratur-reviewet avdekkjer

likevel at det er lite forskning på den direkte koplinga mellom korleis journalistar lærer og korleis dei utviklar eigen profesjonalitet i møtet med utdanning og praksis. Det er gjennom å undersøkje dette nærare eg meiner at ein vil få djupare innsikt i prosessane kring tileigning av kunnskap gjennom uformell læring, noko prosjektet mitt kan bidra med ved å rette søkjelyset mot rammefaktorane for denne forma for læring. Samstundes må det takast nokre atterhald til denne litteraturgjennomgangen, særleg fordi han er utført i to syklusar med litt ulike framgangsmåtar, og delvis fordi journalistutdanninga er i sterk omvelting, både utdanningsmessig og forskingsmessig. Dette hadde vore interessant å sjå nærare på, men både på grunn av tidskonteksten for studien (2006–2007) og rammene for doktorgradsprosjektet har det vore naudsynt å gjere nokre val undervegs for å kunne slutføre dette arbeidet. Det inneber ei avgrensing i litteratur-reviewet som lesaren kan vere merksam på.

1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

Diskursen om uformell læring er samansett og mangfaldig. Ein ser ulike forståingar av omgrepet, både tilnærmingar med spesifikke fokus og andre med breiare oversyn, tilnærmingar med individfokus og andre med kollektivt fokus. I nordisk og internasjonal samanheng har det dei seinare åra vore auka forskningstrykk og tiltakande diskusjon kring journalistfagleg kunnskap og læring i arbeidsliv og utdanning. Utdanningsinstitusjonane har stått forholdsvis fritt til å definere innhaldet i og forma på journalistutdanningane. Med dette som grunnlag har målet med denne studien vore å forske fram kunnskap om korleis journaliststudentar utviklar praktisk kunnskap gjennom utdanning og praksis, og korleis nettjournalistar lærer gjennom sitt daglege virke. Med bakgrunn i dette er denne problemstillinga formulert:

Kva kjenneteiknar journalisten sine læringsprosessar, og kva har dette å seie for utvikling av journalistfagleg kunnskap?

Den overordna problemstillinga er belyst gjennom desse tre forskingsspørsmåla, som kvar for seg utgjer grunnlaget for tre artiklar:

- 1) Kva kjenneteiknar rammeverket for handling og læring i praksis, og kva har miljøet til den røynde journalisten å seie for utviklinga av journalistfagleg kunnskap?
- 2) Kva rolle spelar kritisk refleksjon i den utviklinga den profesjonelle journalisten må gå gjennom, og kva har denne dugleiken å seie for utviklinga av praktisk kunnskap?
- 3) Korleis forstår og brukar journaliststudentar sine praktiske erfaringar i læringsaktivitetar under utdanninga, og korleis kjem denne kunnskapen til uttrykk?

Desse forskingsspørsmåla er behandla og svara på gjennom tre artiklar. Artikkelen 1 (Kronstad & Eide, 2015) baserer seg på empiri frå kvalitative intervju med nettjournalistar der temaet har vore rammevilkåra for handlingane og læringa deira. Den andre artikkelen (Kronstad, 2015) baserer seg på empiri innhenta gjennom eit feltarbeid ved bachelorstudiet i journalistikk ved Universitetet i Bergen og handlar om korleis studentane utviklar kritisk refleksjon, og korleis dei forstår dette omgrepet. Det same datamaterialet er nytta for å få kunnskap om korleis studentane brukar egne erfaringar og eigen praktisk kunnskap under studiet. Dette har munna ut i artikkel 3 (Kronstad, 2014).

1.4 Den vidare oppbyggnaden av avhandlinga

Avhandlinga er vidare bygd opp slik:

Kapittel 2 gjev eit oversyn over det teoretiske fundamentet for avhandlinga. Kapittelet gjev ei innføring i sentrale omgrep som uformell læring, kritisk refleksjon og refleksivitet.

Kapittel 3 omfattar det metodologiske grunnlaget for forskinga som er gjennomført. Her blir det vitenskapsteoretiske utgangspunktet presentert saman med

forskningsmetodologiske tilnæringsmåtar for datainnsamling og analyse. Kapitlet omfattar vidare ei drøfting av sterke og svake sider.

I kapittel 4 blir funna frå det empiriske materialet presenterte med utgangspunkt i dei tre artiklane i avhandlinga. Kvar artikkel blir presentert i korte trekk.

Kapittel 5 drøftar sentrale, utvalde funn. I dette kapitlet vert det trekt konklusjonar og reflektert kring implikasjonar for praksisfeltet og for vidare forskning. Til slutt kjem ein avslutningsdel der funna vert kondenserte til hovudtendensar som er identifiserte gjennom forskingsarbeidet. Her vert det trekt konklusjonar og gjort greie for implikasjonar og anbefalingar for vidare forskning.

Kapittel 2: Teoretiske perspektiv

Teoriar i akademisk samanheng kan sjåast på som ein abstraksjon av praktisk kunnskap (og empirisk forskning) som ein nyttar for å underbygge og som «linse» på komplekse praksisfenomen. På den andre sida veit vi at praktikarar ofte har hatt ynske om å omsetje praksiskunnskap i teori, noko som ikkje er enkelt sidan anekdotiske bevis sjeldan er nok til å generere ny teori. Ein står difor i fare for å kome skeivt ut fordi dei to områda har ulike tradisjonar, ulike omgrep, ulik sjargong osv., noko som har gjort den eine skeptisk til å overlate seg til den andre. *Grounded theory* er noko som reint metodologisk sett prøver å «byggje bru» over denne dikotomien, og fleire av artiklane i denne avhandlinga har *grounded theory*-inspirerte forskingsdesign. På denne måten har mine val av teoretisk perspektiv hatt metodologiske implikasjonar og vice versa. Dette fører til eit meir pluralistisk syn som går ut på at teori og praksis representerer ulike typar kunnskap som kan bidra til ei komplementær innsikt som gjer det lettare å forstå røyndomen slik han opptrer i all sin kompleksitet i dei empiriske artiklane mine.

Det er òg viktig å få fram at det på bakgrunn av dette – reint epistemologisk – ikkje vert lagt til grunn ei teorideterministisk tilnærming for å «teste ut» ein spesiell teori, men at avhandlinga har ei meir eksplorativ og iterativ teoritilnærming, noko problemstillinga «Kva kjenneteiknar journalisten sine læringsprosessar, og kva har dette å seie for utvikling av journalistfagleg kunnskap?» tek høgd for. Dei teoretiske perspektiva er kopla til og tek mål av seg til å underbygge empiriske funn for å skape større heilskap og betre forståing av målet og forskingsspørsmålet til studien. Det vert nytta teoritriangulering fordi det er naudsynt å ha fleire teoretiske inngangar for å kunne analysere empirien skikkeleg og svare på forskingsspørsmålet. Ei slik teoretisk posisjonering kan ha som føremål å verifisere om der er *konvergens* (samsvar mellom empirisk funn og bakanforliggjande teori), *inkonsistens* (noko ulikskap mellom funna og bakanforliggjande teori) eller *kontradiksjon* (motstrid mellom funna og bakanforliggjande teori).

I dette kapitlet blir det gjort greie for det teoretiske fundamentet som avhandlinga er bygd på. For det fyrste er målet med dei teoretiske perspektiva å kaste lys over problemstillinga og funna som er gjorde på bakgrunn av forskingsspørsmåla som er formulerte i førre kapittel. For det andre har teorien i dette prosjektet tenkt til å bygge eit fundament som analysen kunne kvile på, og har fungert som eit kompass for å navigere i eit komplekst empirisk materiale.

Den urøynde journalisten har ei tilsynelatande formidabel utfordring i møte med det profesjonelle arbeidslivet. Han skal kunne orientere seg i eit komplekst informasjons- og medielandskap, samstundes som han skal vareta sin journalistiske integritet ved å halde analytisk avstand. Dette inneber blant anna å vere i stand til å stå i rolla som samfunnets vaktbikkje, øve opp og utøve det kritiske blikket og vite noko om å finne, skape og formidle gode saker. I tillegg skal journalisten samhandle med ein profesjon der kjenneteikna på den gode journalisten ofte blir formulerte i omgrep som vanskeleg lèt seg operasjonalisere i form av klåre kriterium. Det å ha ein *god penn* er eit kriterium ein lett kan ta stilling til, men omgrep som *journalistisk teft*, *ryggmergsrefleks* og *kritisk sans* kan vere vanskelege å formalisere og operasjonalisere gjennom formell utdanning eller i arbeidslivet. Spørsmålet om kva kunnskap dette krev, står sentralt i denne avhandlinga, men det kan allereie no vere rimeleg å påstå at det ikkje er eit spørsmål som det finst eit eintydig svar på. Som ei avgrensing av avhandlinga har eg valt å sjå på rammeverket for handling og læring i praksis, kva rolle kritisk refleksjon spelar i den utviklinga den profesjonelle journalisten må gå gjennom, kva denne dugleiken har å seie for utviklinga av praktisk kunnskap, korleis journaliststudentar forstår og brukar sine praktiske erfaringar i læringsaktivitetar under utdanninga, og korleis denne kunnskapen kjem til uttrykk.

Den praktiske og uformelle karakteren til journalistisk praksis er interessant fordi han kan observerast både i utdanningskonteksten og i det praktiske arbeidslivet til dei det er fokusert på i denne avhandlinga, nemleg nettjournalisten og journaliststudenten. For at den vidare drøftinga av det uformelle ved journaliststudenten og journalisten si læring skal bli lettare å forstå, vil eg difor presentere perspektiv på praktisk kunnskap samanlikna med teoretisk kunnskap. Vidare vil eg belyse sentrale teoretiske

perspektiv på uformell læring for å spisse forståinga av kva refleksjon, kritisk refleksjon og refleksivitet er i denne avhandlinga. Til slutt gjer eg greie for grunnlaget for å diskutere tilhøvet mellom teori og praksis sett på bakgrunn av overgangen frå utdanning til arbeidsliv.

Føremålet med denne teoridelen er å binde saman, utdjupe og nyansere dei teoretiske perspektiva eg har nytta i artiklane, for å gje eit tydelegare bakteppe å lese dei mot. Med sikte på dette vil eg drøfte ulike forståingar av fenomena praktisk og teoretisk kunnskap, uformell læring og refleksjon. Samstundes skal dette teorikapittelet setje søkjelyset på sentrale teoretiske bidrag som blir nytta i drøftinga av funna i forskingsprosjektet.

2.1 Praktisk kunnskap og tilhøvet denne har til teoretisk kunnskap

I dette underkapittelet tek eg sikte på å sirkle inn og drøfte kva omgrepet 'praktisk kunnskap' betyr, og vidare drøfte relasjonen mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Basil Bernstein si kunnskapsforståing blir kopla på for å kunne gje eit meir nyansert bilete av samanhengen mellom vitskapleg kunnskap og kvardagskunnskap. Vidare blir det gjort greie for den tause dimensjonen ved praktisk kunnskap.

Frå 1950-talet og utover har fleire teoretikarar, til dømes Bernstein, Arendt, Gadamer og seinare Flybjerg, aktualisert og diskutert den praktiske kunnskapen, gjerne med utgangspunkt i aristoteliske omgrep (Grimen, 2008). Vidare i dette kapittelet vil eg ta utgangspunkt i Aristoteles og skildre og drøfte ulike forståingar av kva praktisk kunnskap er, for til slutt å vise korleis denne kunnskapsforma blir forstått i denne avhandlinga.

Slik det vart innleidd med i denne avhandlinga, har den vitskaplege forskinga på praktisk kunnskap hatt ei sterk utbreiing dei tre siste tiåra. På bakgrunn av dette kan det vere nyttig å gå lenger attende for å få eit perspektiv på grunnlaget for tilhøvet

mellom teoretisk og praktisk kunnskap. For å føregripe presentasjonen av funna som kjem seinare i avhandlinga, vert det gjennom ordbruken blant både journaliststudentane og nettjournalistane gjeve inntrykk av at det er rita opp eit meir eller mindre markant skilje mellom teori og praksis, der den praktiske kunnskapen kan synast å ha forrang framfor teoretisk kunnskap. For å forstå dette skiljet og samstundes skissere kvifor teori bør behaldast, vil eg gå attende til korleis Aristoteles såg på kunnskap. Aristoteles skil mellom kunnskapsomgrepa *episteme*, *tekhne* og *phronesis*. Episteme forstår Aristoteles som å vite *at*, slik tilfellet er med vitenskapleg kunnskap, medan *tekhne* handlar om konkrete dugleikar, å vite *korleis*. Phronesis viser til den praktiske klokskapen til å vite *når*. Desse omgrepa gjev eit nyttig perspektiv på kunnskap, men for å nansere det problematiske i å dra skarpe demarkasjonslinjer mellom teori og praksis kan det vere nyttig å gå eit steg vidare. Eikeland (2006) viser til den kunnskapen ein tileignar seg gjennom erfaring, med det aristoteliske omgrepet *empeiria*. Dette er ei praktisk kunnskapsform der ein gjennom eksperimentering kan opne for fleire kunnskapsformer som *khresis*, *poiesis*, *praxis* og *theôria*. Khresis (evner og prosedyrar for å nytte noko) og poiesis (produkt av handlingar) inngår i *tekhne*. Både *khresis* og *poiesis* bidreg til ei forståing av korleis ein som individ stiller seg til verktøya ein brukar, og korleis ein plasserer seg i høve til det ein produserer.

Medan poiesis handlar om produktet av handlingar, altså det som er attraktivt å produsere, kan ein sjå på *praxis* som både ei orientering i djupna og ein type perfeksjon som omfattar fortolking og vurdering basert på perfeksjon. Når ein vidare legg til etiske vurderingar i vurderingane, har ein med *phronesis* å gjere, altså praktisk klokskap. Denne kunnskapsforma er knytt til *theôria* som handlar om innsikt. For å lette forståinga av *theôria* ytterlegare vil det vere nyttig å setje det opp mot *theôrêsis*. *Theôrêsis* er det ein kan forstå som teoridelen i dikotomien mellom teori og praksis, som omfattar vitenskap i form av ytre, observerbare eigenskapar ved eit fenomen, medan *theôria* refererer til den kunnskapsforma som omfattar vitenskap som koplar saman fenomen med den som veit, til dømes konstruksjonen av algoritmar som ei følge av behandling og forståing av tal. Det eg her meiner å vise, er at teoriomgrepet

ikkje nødvendigvis kan forståast som lausrive frå praktisk kunnskap, og at det ber med seg ein idé om at ein ved generell og unyansert motstand mot teori risikerer å miste innsikta (theôria) gjennom å forkaste vitenskapleg teori (theôrêsis) (Eikeland, 1997; Jamissen, 2011).

Det kan lett oppfattast slik at det går eit skilje mellom teoretisk og praktisk kunnskap; at dei er to ulike kunnskapsformer. Grimen (2008, s. 82–84) hevdar likevel det kan finnast fleire fellestrekk ved formene, og at det kan la seg gjere å sjå praktisk og teoretisk kunnskap langs eit kontinuum. For å forstå dette brukar Grimen (2008, s. 71) omgrepet *indeksering*. Dette kan forståast slik at teoriar ikkje kan opptre lausrive frå praksis i form av situasjonane der kunnskapen blir brukt, og individet som innehar kunnskapen, og at teori peikar attende på praksis. Grimen meiner at kunnskap opptre med merke som viser kvar han kjem frå, bruksområdet og kven som eig han, og såleis opptre som indeksert. Kunnskapen blir såleis uttrykt i personavhengige handlingar, grunngevingar og vurderingar som er bygde på kunnskap frå fleire felt. Grimen hevdar at ein på bakgrunn av ei langvarig drøfting av teori- og praksisomgrepet innan profesjonsstudia har bidrege med eit perspektiv som syner at teori og praksis er fleire ting, og at samanhengen mellom dei varierer mellom ulike vitenskapstradisjonar. I empirisk-analytiske vitenskapar har dette gjeve seg uttrykk i teknologi, i historisk-hermeneutiske vitenskapar i forbetra kommunikasjon og i frigjerande vitenskapar i ein større grad av sjølvforståing og emansipasjon. Difor vil praksisomgrepet variere mellom dei ulike vitenskapane. Grimen peikar på at ein i klientorienterte profesjonar som lækjaryrket baserer kunnskapen sin på element både frå teknologi, vitenskapsfundert kunnskap og kommunikasjon samstundes. Journalistyrket kan med litt godvilje sjåast på same måten, då det i dag må liggje kunnskap om teknologiske verktøy og om det å formidle kompliserte sakstilhøve til grunn. Ein journalist må kunne syntetisere kunnskap på tvers av vitenskapar og kombinere denne med kunnskap om kommunikasjon og formidling, samstundes som det må gjerast med eit auge for situasjon og samanheng. I dette perspektivet vil det såleis vere kunstig å setje eit skilje mellom praktisk og teoretisk kunnskap.

Grimen (1991, 2008) meiner at all kunnskap kan artikulera, fordi ein viktig grunnpremiss for at noko skal kunne kallast kunnskap, er at ein skal vite noko om kva andre veit. Artikulasjon består ifølgje Grimen av både verbalisering og handling, og både praktisk og teoretisk kunnskap kan artikulera. Grimen hevdar vidare at all kunnskap kan læra, men at det eksisterer ulike læringsprosessar, både gjennom erfaring og gjennom meir medviten læringsinnsats. Vidare kan i utgangspunktet all kunnskap overførast mellom menneske når visse føresetnadar er oppfylte. Grimen meiner vidare at språket spelar ei viktig rolle både i teoretisk og praktisk kunnskap. Han hevdar at språket ikkje berre er avgrensa til å skildre ting eller formulere påstandar, men òg kan gje hint og instruksjonar om korleis ein kan gå fram. Det neste punktet som Grimen meiner er felles for praktisk og teoretisk kunnskap, er at kunnskap kan akkumulera. Det kan skje gjennom ei utviding av allereie eksisterande kunnskapssystem, slik ein gjerne ser det innan naturvitskapen. Men det kan òg akkumulera kunnskap som ikkje er representasjonar på same måten som ein finn i til dømes evidensbasert medisin (Grimen, 2008, s. 83). Det siste punktet som Grimen meiner er felles for praktisk og teoretisk kunnskap, er at all kunnskap skal kunne vere gjenstand for kritisk gransking. Verbalt fundamentert kunnskap kan møtast med kritikk dersom det ligg føre ein påstand som er feil, medan indeksert kunnskap kan møtast med ei vurdering av kvaliteten på utføringa. Spørsmåla kring dette kjem eg attende til seinare når eg ser nærare på taus kunnskap som fenomen.

Bernstein si kunnskapsforståing

Bernstein (1999, 2001) si forståing av kunnskap som tilhøyrande ein horisontal og ein vertikal diskurs kan vere eit utgangspunkt for å sirkle inn ei meir presis forståing av fenomenet praktisk kunnskap. Ein horisontal diskurs er karakterisert ved at praktisk kunnskap vert vektlagt og vidare tileigna gjennom møte med praktiske og lokale situasjonar. Eigenverdet til kunnskapen treng ikkje her nødvendigvis rettferdiggjera gjennom språkleg argumentasjon eller bevis, men yter sitt bidrag gjennom handlingar (Grimen, 2008). Det kan vere utfordrande å omgrepsfeste elementa i denne

kunnskapen, då han i liten grad lèt seg artikulere. Den horisontale kunnskapsdiskursen omfattar kunnskap som er viktig med omsyn til korleis ein praktiserer eit yrke, til dømes journalistyrket, men som ikkje nødvendigvis er prega av koherens. Med dette meiner Bernstein at ein finn ulike praksisar ved ulike institusjonar og mellom meir eller mindre ulike yrkesutøvarar. Det som kan fungere i éin situasjon, vil ikkje nødvendigvis ha det same utfallet i ein annan. På denne måten kan kunnskapen karakteriserast som situasjonsavhengig. Bernstein refererer til det å tileigne seg denne kunnskapen som å utvikle eit sett strategiar eller det han omtalar som «repertoar» (Bernstein, 2000). Dette er eit sett kunnskapar om korleis ein fungerer i ulike sosiale eller praktiske samanhengar, som det einskilde individet sit inne med. Samstundes vil den horisontale diskursen ha eit potensial i form av det Bernstein omtalar som «reservoar» (Bernstein, 2000). Dette viser til den samla mengda av repertoar som eit fellesskap sit inne med. For å illustrere tilhøvet mellom dette omgrepsparet og journalistutdanninga kan den totale praksiskunnskapen blant utdannarar utgjere reservoaret, medan repertoaret kan skildrast som kunnskapen den einskilde journaliststudenten tileignar seg gjennom praksis.

Der den horisontale diskursen er spesifikt handlingsbasert, står den vertikale diskursen ifølgje Bernstein (2000, 2001) fram som meir generell og formell. Innanfor vertikale diskursar finn ein to distinkte kunnskapsstrukturar: hierarkiske og horisontale kunnskapsstrukturar. Naturvitskapane er karakteriserte av ein hierarkisk struktur. Dette er ei form for kunnskap som ifølgje Bernstein (2000) «attempts to create very general propositions and theories, which integrate knowledge at lower levels» (s. 161), der abstraksjonsnivået aukar i takt med kunnskapsutviklinga. Til dømes kan ein uttrykkje spørsmålet om korleis kraft verkar på ein lekam, som $F = ma$, noko som omfattar omgrep som masse, stoff, tid, rørsle og akselerasjon og relasjonane mellom desse omgrepa. Hierarkisk strukturert kunnskap er noko som blir bygd over lang tid, og som er avhengig av sekvensiell progresjon og må kunne klassifiserast. Grunnlaget for å forstå abstraksjonane er avhengig av ei grunnleggjande forståing av elementa som abstraksjonane er eit uttrykk for. Som kontrast til dette finn ein den horisontalt strukturerte formelle kunnskapen, som

ifølgje Bernstein (2000) består av «specialised languages with specialised modes of interrogation» (s. 161). Ulike fagfelt, og gjerne også ulike paradigme innan ein skilde fagfelt, har egne kriterium for kva som er legitime tekstar, og også kva som er eit legitimt språk. Det som skil den horisontale kunnskapsstrukturen frå den hierarkiske, er at den fyrstnemnde ikkje er avhengig av den sekvensielle progresjonen for å kunne forståast eller tileignast. Det er dømes ikkje nødvendig ha ei klar forståing av boarkrigen for å forstå andre verdskrigen, då desse ifølgje Bernstein (1999) vil ha ulike «språk». Å ikkje kunne eit språk utelukkar ikkje at ein ikkje vil forstå andre språk, ettersom «språk» ikkje nødvendigvis byggjer på kvarandre (Bernstein, 1999). Såleis kan det la seg gjere å seie at hierarkisk strukturert kunnskap er reduserande i form av at ein byggjer stein på stein og syntetiserer, medan horisontalt strukturert kunnskap utvidar eller mangfaldiggjer (Young & Muller, 2007).

Den vertikale diskursen omfattar ekspertkunnskap og lèt seg i større grad enn den horisontale uttrykkje språkleg. Dersom praktisk kunnskap blir mediert gjennom handlingar og kulturelle reiskapar meir enn gjennom språkleg kommunikasjon (Grimen, 2008; Säljö, 2001), kan resultatet bli at kunnskap i ein horisontal diskurs fort unndreg seg kritisk behandling gjennom vurderingar, refleksjon eller diskusjonar og kan få status som noko som er «teke for gitt». Dette er problematisk og vert utfordra av føresetnaden som Grimen stiller opp om at kunnskap ikkje er kunnskap utan at han i ei eller annan form kan artikulera. I det følgjande vil eg difor gjere greie for kunnskap i taus form.

Praktisk kunnskap som taus

Praktisk kunnskap er ein type kunnskap som kan sjåast på som uttrykt i og gjennom handling som ein respons eller eit svar på krav frå utfordringar som journalisten og andre yrkesutøvarar erfarer. Praktisk kunnskap er ifølgje Schön (1983) aldri fråverande i handlingar; han er til stades i alle situasjonen og fungerer som ein føresetnad for å kunne respondere på eit problem eller eit sakstilhøve. Praktikaren må nødvendigvis innrette seg etter situasjonen og menneska som er innblanda, og bruk

av kunnskap basert på teknisk rasjonalitet er utilstrekkeleg (Schön, 1983). Handlingane til erfarne og kyndige praktikarar er noko meir enn å anvende teoriar på praktiske og ofte usikre situasjonar. Ifølgje Schön (1983) kan ikkje prosessen med å gjere usikre, unike situasjonar kontrollerbare og sikre løysast gjennom teknisk rasjonalitet. Dette er fordi teknisk rasjonalitet ikkje kan ta høgd for dugleiken og dynamikken til profesjonelle praktikarar. Det er i tvitydige og usikre situasjonar at praktisk kunnskap kjem i spel, ifølgje Schön. Journalistar kan ofte vurdere og avgjere spørsmål på grunnlag av eit rasjonale der dei ikkje maktar å verbalisere eller reflektere direkte over teoriane eller reglane dei baserer vurderingane eller avgjerdene på. Dette dreiar seg om kunnskap i handling og viser til at «There are actions, recognitions, and judgements which we know how to carry out spontaneously; we do not have to think about them prior to or during their performance» (Schön, 1983, s. 54). Ein er ikkje medviten om at dei er lærte, fordi dei ifølgje Schön er internaliserte i kjenslene vi har for handlingane.

Innanfor det konstruktivistiske læringsparadigmet skil ein tradisjonelt mellom læring som *tileigning* og læring som *deltaking* (Sfard, 1998). Forskingslitteraturen kring profesjonsteori og utvikling av ekspertise før 1990 har ifølgje Lahn og Jensen (2008) i særleg grad teke utgangspunkt i den fyrste metaforen, og dette finn vi att i arbeida til Schön (1983) og Dreyfus og Dreyfus (1986). Dreyfus og Dreyfus (1986) hevdar det ikkje lèt seg gjere å overføre ekspertkunnskap frå eit individ til eit anna gjennom verbal artikkelasjon. Modellen deira over utviklinga frå novise til ekspert syner korleis noviser tileignar seg erfaringar gjennom øvingar og går gjennom ein omfattande treningsprosess der dei vert sette i stand til å gjennomføre handlingar utan nærare analysar. Kuhn (1962, s. 44) omtalar i «The Structure of Scientific Revolutions» at yrkeskunnskap er ein type «kunnskap som er lært gjennom øving og [som] ikkje kan formulerast uttrykkeleg». Følgjer ein Kuhn sine tankar, impliserer dette at denne kunnskapen er lært gjennom erfaring og – som også Dreyfus og Dreyfus (1986) peika på – ikkje kan artikkelast verbalt. Kjell s. Johannesen (2013) viser til Wittgenstein sitt verk «Philosophische Untersuchungen» frå 1937, der Wittgenstein sette fram ein kritikk av det utsegnorienterte kunnskapsidealet. Wittgenstein stiller her følgjande

spørsmål:

Samanlikn det å *vite* og det å *seie*:

- Kor mange meter høgt er Mont Blanc?
- Korleis blir ordet «spel» brukt?
- Korleis kling ein klarinett?

Opgåva har til hensikt å illustrere at tilhøvet mellom det å vite noko og det å seie kva ein veit, er prega av kompleksitet. Kunnskapen om kva eit spel er, kjem ifølgje Johannessen til uttrykk på mange ulike måtar, mellom anna gjennom kompetent deltaking i ulike spel, i verbale og ikkje-verbale reaksjonar på andre sine spelaktivitetar, i døme ein brukar når ein skal lære eigne born kva eit spel er, og så bortetter. Johannessen hevdar vidare at «vår evne til å danne velformede setningar står på ingen måte i noen særstilling» (s. 146). Å vite kva eit spel er, viser seg primært gjennom speledugleikar, og såleis vil ifølgje Wittgenstein det å beherske eit omgrep primært gje seg uttrykk i handlingar, og på denne måten kan det ta form av dugleikskunnskap. Kunnskap om høgda på Mont Blanc lét seg lett uttrykkje verbalt og kan såleis karakteriserast som påstandskunnskap. Å vite noko om klangen i ein klarinett fordrar ifølgje Johannessen at ein må erfare klangen, og at vi såleis snakkar om ein fortrulegheitskunnskap. Dette kan vere ein nyttig måte å sjå tilhøvet mellom eksplisitt og taus kunnskap på.

Taus kunnskap som omgrep er problematisk og kan forståast på ulike måtar. Polanyi (1967) hevda i verket «The tacit dimension» at «ein kan vite meir enn ein kan fortelje» (s. 16). Dette betyr at det er ei form for kunnskap som er taus og ikkje kan uttrykkjast direkte gjennom ord. Det som er problematisk ved bruken av omgrepet taus kunnskap, er at det blir forstått på ulike måtar, og at det hjå Polanyi vil vere viktig å skilje *tacit knowing* frå *tacit knowledge* (Grene, 1977; Mathisen, 2007; Neuweg, 1999). Ein måte å forstå taus kunnskap på er å karakterisere det som ein type kunnskap som ikkje kan verbaliserast. Hjå Polanyi består taus kunnskap både av eksplisitte kunnskapselement og meir tause element. Rolf (2004) meiner ein hjå Polanyi kan forstå *tacit* som stilleiande og ikkje direkte som taus. Eg forstår det slik at det i dette ligg at taus kunnskap inneber at noko er stilleiande, men ikkje, om ein

skal følge Grimen (2008), ligg utanfor det som kan artikulærast. Både Polanyi og Wittgenstein hevdar på sine måtar at det vil finnast kunnskap som ikkje kan uttrykkjast språkleg. Rolf (1991, s. 36) hevdar at «[f]ör Polanyi finns alltid någon osagd kunskap kvar, för Wittgenstein finns det någon kunskap som aldrig kan utsägas». Det kan ifølge Grimen (2008) vere fleire grunnar til at ein veit meir enn ein kan uttrykkje gjennom ord. Det kan vere slik at normer og reglar som ligg til grunn for ein profesjon, kan setje grenser for kva som kan seiast. Ein annan grunn kan vere at den tause kunnskapen som blir brukt for å gjennomføre ei handling eller ein operasjon, ikkje kan formulerast under handlinga utan at handlinga eller operasjonen tapar seg i verdi. Den tredje grunnen kan vere at kompleksiteten i kunnskapssystemet til ein profesjonsutøvar gjer det vanskeleg å verbalisere kunnskapen, og at det ligg føre kunnskap som det i ingen eller liten grad har vore reflektert over. Slik sett vil det gjerne vere ulike og samanfallande grunnar til at kunnskap ikkje kan verbaliserast eller vert artikulert direkte på andre måtar.

Ifølge Polanyi kan taus kunnskap skildrast som ei frå/til-rørsle gjennom omgrepa proksimal og distal kunnskap. Proksimal kunnskap består av einskilde, spesifikke detaljar eller delar av ei handling som i seg sjølv ikkje er rekna for å vere viktige. I motsetnad til dette står distal kunnskap, som er sjølv målet eller hovudårsaka til at ei handling har vorte initiert. Polanyi viser tilhøvet mellom omgrepa med dette dømet i artikkelen «Tacit knowing: Its bearing on some problems of philosophy»:

The skillful use of a tool actually identifies it to an important extent with our own body. The rower pulling an oar feels its blade tearing the water; when using a paper-knife we feel its edge cutting the pages. The actual impact of the tool on our palm and fingers is unspecifiable in the same sense in which the muscular acts composing a skillful performance are unspecifiable; we are aware of them in terms of the action our tool performs on its object, that is, within the comprehensive entity into which we integrate the effective use of a tool. The same is true of a probe used for exploring a cavity or a stick by which a blind man feels his way. The impact made by a probe or a stick in our fingers is felt at the tip of the probe or stick, where it hits an object outside, and in this sense the probe or stick is integrated to our fingers that grasp it. (Polanyi, 1962, s. 604)

Den fysiske verknaden som stokken har i handa til mannen, gjev isolert sett inga mening, men for den kyndige brukaren sørgjer desse impulsane for at den blinde får eit inntrykk av omgjevnadane som gjer han i stand til å orientere seg. Den overordna kunnskapen om bruken av blindestokken er distal. Omgrepa proksimal og distal kan

tene som analytiske omgrep for å skildre spesifikke handlingar (proksimale) som inngår i studentane sitt arbeid med oppgåver og korleis desse bidreg til å evaluere verdien av ei nyhendesak.

Polanyi sin kunnskapsteori kan seiast å vere verdifull på fleire måtar. For det fyrste kan kunnskap forståast som nært knytt til aktivitet. Samstundes er kunnskapsomgrepet til Polanyi mangfaldig gjennom at det inneheld både språklege, kulturelle og kroppslege element. Vidare ser Polanyi kunnskap som i stadig rørsle frå og til, der både kunnskapen og den som skapar kunnskapen, er i kontinuerleg endring.

Dreyfus og til dels Polanyi byggjer modellane sine over taus kunnskap på at kunnskapen er kroppsleggjord. Dreyfus byggjer ifølgje Collins og Evans (2007, s. 78) tenkinga si på det einskilde individet, noko dei stiller seg kritisk til på bakgrunn av ein tanke om at ekspertise er plassert i ei sosial gruppe. Der Dreyfus omtalar taus kunnskap som kroppsleggjord, foreslår Collins omgrepet *somatisk taus kunnskap*. Vidare hevdar Collins (2010) at det er ein vesentleg mangel ved Dreyfus og Dreyfus sitt perspektiv på taus kunnskap at dei i liten grad skil mellom ulike typar taus kunnskap, og at ei nyansering som eg skal presentere nedanfor, kan tene som eit korrektiv til noko av den individualistiske tenkinga som pregar både Dreyfus og Polanyi sine perspektiv. Collins (2010) meiner å kunne skilje mellom tre former for taus kunnskap: *relasjonell*, *kollektiv* og *somatisk* taus kunnskap. Bakgrunnen for dette handlar ikkje berre om ynsket om å nyansere mellom ulike tause kunnskapsformer, men òg om å vite noko om kva som gjer det vanskeleg å gjere taus kunnskap eksplisitt. Collins er i liten grad oppteken av korleis dei ulike kunnskapsformene vert lærte.

Relasjonell taus kunnskap er ein type kunnskap som kan gjerast eksplisitt, men der det i utgangspunktet ikkje blir sett på som nødvendig å gjere dette med tanke på tids- og ressursbruk. Collins meiner at sidan denne typen taus kunnskap «lett» kan gjerast eksplisitt, kan han karakteriserast som svak. Somatisk taus kunnskap handlar om kunnskap som hovudsakleg sit i kroppen eller hjernen til mennesket, men som òg kan

gjerast eksplisitt. For å syne det sistnemnde kan ein dra fram Polanyi sitt døme med sykling, der han meiner ein kan sykle utan at ein kan seie korleis ein gjer det, og Dreyfus sin kritikk av grensene for tenkjande datamaskiner. Collins hevdar at det er moegeleg å lage ei datamaskin som klarar å balansere ein sykkel, men at det vil vere umogeleg å sykle i trafikken. Bakgrunnen for dette er problem knytte til det kollektive, til dømes trafikkreglane, som fordrar ein type taus kunnskap eg skal gjere nærare greie for nedanfor. Likevel har datamaskina isolert sett dei somatiske føresetnadane for å kunne sykle. Med bakgrunn i dette meiner Collins det kan la seg gjere å omforme somatisk taus kunnskap og gjere denne eksplisitt.

Det som ifølgje Collins vil vere vanskeleg å gjere eksplisitt, er det han omgrepsfestar som «kollektiv taus kunnskap», eller det Smeby (2013, s. 20) omset til «interaksjonskunnskap». Dette perspektivet tek utgangspunkt i det Collins omtalar som «sosial kartesianisme». Collins skriv:

The collectivity of brains is just a large-scale version of my brain (...). We can even say that the tacit knowledge that is associated with speaking language is located (...) in the collection of brains. (s. 132)

Det Collins her peikar på, er eit kjernepunkt i forståinga hans av kvifor kollektiv taus kunnskap er så vanskeleg å gripe og gjere eksplisitt. Kunnskapen lèt seg i liten grad artikulere fordi han ligg i den kollektive hjernen som ein som individ står i eit avhengigheitstilhøve til gjennom sosialiseringa mellom menneske. Denne kunnskapen tileignar ein seg gjennom deltaking i sosiale fellesskap. Som Smeby (2010, s. 20–21) peikar på, er språk eit døme på dette, sidan det i her liten grad er tilstrekkeleg å følgje reglar og sosiale konvensjonar. Ein må òg kunne tilpasse seg den einskilde konkrete situasjonen, noko som fordrar ein type kunnskap som i liten grad lèt seg artikulere direkte, men som ein kan tileigne seg gjennom kommunikasjon. Tileigning av kollektiv taus kunnskap inneber etter mi forståing å tileigne seg ei skjønsmessig vurderingsevne som har sosiale føresetnadar.

Collins bidreg med perspektiva sine til å gje eit meir nyansert bilete av taus kunnskap. Dette kan sjåast på som eit bidrag til ekspertiseforskinga, der fokuset på taus kunnskap er tydelegare enn i profesjonssosiologien, men det er òg eit perspektiv

som posisjonerer eksplisitt kunnskap nokså tydeleg i høve til taus kunnskap. Både relasjonell og somatisk kunnskap kan ifølgje Collins formidlast eksplisitt, til dømes gjennom høvesvis skriftleg og verbal kommunikasjon og praktiske øvingar og rettleiing. Om det er nødvendig å gjere denne kunnskapen eksplisitt eller ikkje, kan til dømes baserast på om det er viktig å setje han under kritisk gransking, slik Grimen (2008) meiner det er med alt som skal kunne kallast for kunnskap. Collins underspelar ikkje rolla til den eksplisitte kunnskapen, men meiner at den teoretiske kunnskapen utgjer eit viktig grunnlag for ekspertar (Collins & Evans, 2007).

2.2 Uformell læring

Uformell læring er saman med liknande og tilgrensande omgrep grundig forska på og konseptualisert gjennom ei rekkje studiar. Likevel er det tydeleg at det er behov for meir kunnskap om dette omgrepet i kontekstspesifikke kontekstar. Omgrepsbruken kring denne typen læring er i stadig rørsle, og det er ingen faste demarkasjonsliner mellom omgrep som ikkje-formell og uformell læring (Beckett & Hager, 2002; Billett, 2001; Colley, Hodgkinson & Malcolm, 2002; European Commission [EC], 2001; Hunt, 1986, Livingstone, 2001). Det eksisterer i dag ei stor mengd litteratur som behandlar fenomenet uformell læring, noko tabellen nedanfor eksemplifiserer.

Tabell 1: Døme på behandling av uformell læring i forskingslitteraturen

DØME PÅ BEHANDLING AV UFORMELL LÆRING I FORSKINGSLITTERATUREN
Erfaringslæring (Dewey, 1938; Cell 1984; Kolb 1984)
Kontekstuell læring (Zuboff,1988; Lave & Wenger, 1991)
Aksjonsvitskap (action learning) (Lewin, 1947; Argyris & Schön, 1974)
Uformelle og formelle vilkår for læring (Schön, 1983; Jarvis, 1987)
Taus kunnskap (Polanyi 1967)
Refleksjon og kritisk refleksjon (Mezirow, 1990; Boud, Keogh & Walker, 1985)
Forbeta/auka uformell og tilfeldig læring (Brookfield, 1986; Marsick & Watkins, 1990a).

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD, 2005) set opp uformell læring, ikkje-formell læring (*non-formal learning*) og formell læring langs ein akse der formell læring blir referert til som læring innanfor institusjonelle rammer i form av utdanningsinstitusjonar, arbeidsplassar og vaksenopplæring. Ikkje-formell læring er omgrepet som skal skildre læringa som skjer gjennom program som ikkje vert evaluerte eller leiar fram mot ei form for sertifisering, medan uformell læring er eit resultat av daglege arbeids-, familie- eller fritidsaktivitetar. Sjølv om forskning og teoretisk konseptualisering kring uformell læring primært har fokusert på kontekstar i arbeidslivet, meiner eg at ein del perspektiv kan nyttast i kontekstane som denne avhandlinga byggjer på. Dette gjeld spesielt dei perspektiva Eraut har på læring blant profesjonelle yrkesutøvarar. Eraut har vore og er framleis ein markant skikkelse innanfor forskning på korleis læring skjer uformelt i praksis, og framhevar uformell læring som eit moment som i større grad bør anerkjennast (Eraut, 2004, 2007). Bidraga frå Eraut sitt arbeid har sett perspektiv på læring i det profesjonelle arbeidslivet som framhevar læringstilhøvet mellom fagfolk og samspelet kring aktivitetar. Han skildrar uformell læring som implisitt, utilsikta og ustrukturert (Eraut, 2004). Eraut (2000b) har hevda at omgrepet ikkje-formell (*non-formal*) skal nyttast

framfor uformell (*informal*), med den grunngeving at læring stort sett skjer utanfor formelle læringskontekstar, og at omgrepet uformell læring omfattar «so many other features of a situation, such as dress, discourse, behaviour, diminution of social differences – that its colloquial application as a descriptor of learning contexts may have little to do with learning per se» (s. 12). Dette er interessant fordi det er med på å spisse og avgrense fenomenet, samstundes som ein – som også Eraut peikar på – unngår å dra med seg dei konnotasjonane som omgrepet *informal* eller «uformell» har i seg. Likevel er uformell læring eit svært godt innarbeidd omgrep innanfor denne forskingstradisjonen, og eg vil bruke det vidare som analytisk omgrep i denne avhandlinga trass i at *non-formal* er brukt i artikkel 1.

Kunnskap og læring kan studerast ut frå både eit individuelt og eit sosialt perspektiv. Å ta eit individuelt perspektiv inneber at ein kan tillate seg å utforske korleis og kva individ lærer, og korleis dei fortolkar det dei lærer. Å ta eit sosialt perspektiv gjer oss i stand til å sjå nærare på læringskontekstar, korleis kunnskap blir konstruert sosialt, og korleis ein tileignar seg kunnskapsressursar gjennom ulike kulturelt funderte praksisar og produkt. Ifølgje Eraut (2000) vil denne ressursen i høgare utdanning vere det han omtalar som kodifisert kunnskap (*codified knowledge*), det som kan karakteriserast som påstandskunnskap, og som ligg føre som offentleg tilgjengeleg kunnskap som er eksplisitt i forma, og som kan gjerast til gjenstand for kritiske vurderingar. Denne forma for kunnskap kan ikkje direkte informere dugleikar eller *knowing how* (Eraut, 2000). Som ein motsetnad til dette står personleg kunnskap (*personal knowledge*) som ifølgje Eraut omfattar personleg prega påstandskunnskap, erfaringskunnskap, prosesskunnskap, prosedyrekunnskap og inntrykk frå det episodiske minnet. Episodisk minne spelar på Tulving (1972) sin teori om minnet, der han skil mellom episodisk minne, der personlege erfaringar blir lagra, og det semantiske minnet, der meir generalisert kunnskap som fakta, meiningar og kunnskap om den ytre verda blir lagra. Mens kodifisert kunnskap er eksplisitt i si grunnform, hevdar Eraut at personleg kunnskap både kan vere eksplisitt og taus. Eraut understrekar at læringsprosessen kring kodifisert kunnskap er påverka av

læringskonteksten. Dersom ein skal kunne nyttiggjere seg denne kunnskapen i andre kontekstar, krev det såleis vidare læring. Han hevdar altså at tileigna eksplisitt kunnskap ikkje nødvendigvis set individet i stand til eksplisitt bruk. Måten individet brukar denne kunnskapen på, vil såleis vere avhengig av kva erfaringar individet sjølv har med å bruke denne kunnskapen. Slik hevdar Eraut at sjølv påstandskunnskap kan ha ein taus dimensjon.

Omgrepet personleg kunnskap kan sjåast på som Eraut sitt forsøk på å skape ein syntese med element frå eit meir tradisjonelt kognitivt perspektiv og det situerte perspektivet til Lave og Wenger (1991). Han er tydeleg kritisk til det han meiner er forsøket frå det situerte perspektivet på å fjerne individet i kunnskap og læring, og foreslår eit individuelt situert perspektiv som vektlegg individet si rolle og deltaking i sosiale grupper der det tileignar seg og deler kunnskap (Eraut, 2009).

For å få fram skilnaden i analytisk fokus mellom Eraut og det situerte perspektivet vil eg ta utgangspunkt i kompetanseomgrepet. Eraut skil grovt sett mellom kompetanse og ekspertise på to område: rammene for kompetansen og kvaliteten på ekspertisen. Det fyrstnemnte handlar om dei rammene ein ekspert er kompetent innanfor, altså kva roller ein tek på seg, og kva kontekstar (t.d. situasjonar og oppgåver) ein brukar kompetansen i. Kvalitet handlar om vurderinga av kvaliteten på arbeidet til den profesjonelle langs kontinuumet frå novise til ekspert. Den lærande ekspertisen vil vere oppteken med å endre rammene for kompetansen gjennom ytterlegare kompetanseheving, til dømes ved å prøve seg på nye område i det profesjonelle arbeidet eller ved å ta på seg større oppgåver. Samstundes vil de skje ei kontinuerleg utvikling av kvaliteten gjennom auka ekspertise. Eraut prøver her å kople spørsmålet om kompetanse saman med det som utgjer det profesjonelle fellesskapet sine fellesinteresser. Han snakkar likevel ikkje om deltaking i eit praksisfellesskap i Lave og Wenger (1991) si ånd. Lave og Wenger skil på si side mellom kompetanse og erfaring. Kompetanse blir her forstått som historiske og sosialt definerte standardar i praksisfellesskapet. Erfaring på si side viser til den fenomenologiske erfaringa av verda ein opplever i ein kontekst i eit bestemt fellesskap. Ifølgje Elmholdt (2001) står erfaringa og kompetansen i ulike tilhøve til kvarandre, frå det divergente til det

konvergente. Som ny vil individet sine erfaringar ofte skilje seg frå den sosiale kompetansen i eit praksisfellesskap, men erfaring og kompetanse vil konvergere etter kvart som ein utviklar kunnskap i fellesskapet. Det er ikkje berre kompetansen som er med på å byggje erfaringa eller vice versa, men begge kan trekkje i same retning.

For Eraut er spørsmålet om kva kompetanse er, normativt. Kva som er kompetent, må vurderast av andre. Hjå Lave og Wenger er dette meir eit deskriptivt spørsmål; ein skildrar og forklarar kva som fører til kva. Sjølv om det kan verke slik, er det ingen motsetnad i dette. Eraut sitt perspektiv kan tvert imot vere ei korrektiv til det situerte perspektivet, som i liten grad har teke høgd for ytre påverknad, til dømes frå andre faglege organisasjonar eller andre sterke praksisfellesskap. I så måte kan ein sjå på Eraut-perspektivet som det bidraget det kognitive perspektivet yter til det situerte.

Uformell læring kan definerast som prosessen der ein tileignar seg personleg kunnskap (Eraut, 2000b). Personleg kunnskap kan seiast å vere av pragmatisk karakter og er ein type kunnskap som set menneske i stand til å tenkje og utføre særskilde handlingar i særskilde praktiske situasjonar. Marsick og Watkins (2001) karakteriserer uformell læring som mindre strukturert enn formell læring og implisitt og ustrukturert i større grad enn formell læring (Eraut, 2004). Uformell læring er hovudsakleg den lærandes domene, i motsetnad til formell læring, der læraren sit i førarsetet. Denne typen sjølvstyrt læring er meir individuelt orientert enn lærarbasert formell utdanning, sjølv om det kan involvere kollegaar, medstudentar og andre.

Blant journaliststudentane som har vore observerte og intervjuar i dette prosjektet, finn eg både dei som kom til studiet utan erfaring, og studentar med breiare erfaring frå journalistisk arbeid. Som eg seinare vil syne, opplever eg at det er ein skilnad mellom desse to gruppene av studentar som kan relaterast til det eg ovanfor omtalar som personleg kunnskap. Det er ein vesentleg skilnad mellom personleg kunnskap og det Eraut (2000a) og Eraut, Alderton, Cole og Senker (2000) omgrepsfestar som offentleg kunnskap. Ifølgje Eraut (2000b) er offentleg kunnskap «(1) subject to quality control by editors, peer review and debate and (2) given status by incorporation into educational programmes, examinations and courses. It includes

propositions about skilled behaviour, but not specific skills or *knowing how*» (s. 114). Som ein motsetnad til dette står ein type kunnskap som oppstår og vert overført utanfor formaliserte, institusjonaliserte rammer. Eraut (1997) hevdar at

[...] personal knowledge is acquired not only through the use of public knowledge, but is also constructed from personal experience and reflection (...). Under this definition skills are treated as part of knowledge rather than separate from it. This allows for representations of competence, capability or expertise in which the use of skills and propositional knowledge are closely integrated. (s. 552)

Erfaring og refleksjon blir her eksplisitt integrert og kopla saman med personleg kunnskap, noko som fangar opp særtekkja ved nettjournalistane og journaliststudentane med arbeidserfaring som eg seinare skal presentere.

Eraut (2000b) har utforma ein typologi som illustrerer uformell læring langs aksene stimuleringsstidspunkt (*time of stimulus*) og aksene læringsmodus (*level of intention*). Dette kontinuumet har Eraut basert på Dewey (1933) sitt arbeid kring refleksivitet og Schön (1983) sitt omgrep «den reflekterande praktisk». For Eraut er intensjonen å kaste lys over tilhøvet mellom spesifikke læringsepisodar og erfaringane som set læringsprosessen i gang.

Tabell 2: Eraut (2000b, s. 116) sin typologi over uformell læring

LEARNING MODE TIME OF STIMULUS	IMPLICIT LEARNING	REACTIVE LEARNING	DELIBERATIVE LEARNING
PAST EPISODE(S)	Implicit linkage of past memories with current experience	Brief near-spontaneous reflection on past episodes, communications, events, experiences.	Review of past actions, communications, experiences with events. More systematic reflection.
CURRENT EXPERIENCE	A selection from experience enters the memory.	Incidental noting of facts, opinions, impressions, ideas. Recognition of learning opportunities.	Engagement in decision-making, problem-solving, planned informal learning.
FUTURE BEHAVIOUR	Unconscious effect of previous experiences.	Being prepared for emergent learning opportunities.	Planned learning goals. Planned learning opportunities.

Dette er med på å synleggjere graden av intensjonalitet i uformell læring frå intensjonell læring (*deliberative learning*), gjennom reaktiv læring til implisitt læring. Reber (1993) definerer omgrepet implisitt læring som «the acquisition of knowledge that takes place largely independently of conscious attempts to learn and largely in the absence of explicit knowledge about what was acquired» (s. 5). Fenomenet implisitt læring er utfordrande å fange opp, og det empiriske materialet gjev ikkje haldepunkt for at det burde ha fått ei større rolle i denne avhandlinga. Det har difor vore eit medvite val å fokusere på omgrepa intensjonell og reaktiv læring. Dei tre læringsmodusane skal illustrere dei ulike temporale tilhøva mellom ein læringsepisode og erfaringane som knyter seg til episoden. Her ser ein at tidspunktet for læringa er i notid, men at fokuset kan vere plassert i fortid, notid eller framtid. Denne modelleringa av uformell læring skil altså mellom dei ulike tidspunkta for fokus (*time of stimulus*).

Intensjonell læring kan skildrast som medviten uformell læring der ein har sett av tid til læringsaktiviteten. Profesjonelt journalistisk arbeid handlar gjerne om å ta dei rette avgjerdene til rett tid i eit hektisk miljø. Dette kan kome som følgje av eit behov som har meldt seg, og som gjer at «expertise is constructed [so as] to enable them to short circuit such time-consuming responses» (Eraut, 2005, s. 60). Intensjonell læring kjem dermed som ein respons på eit behov ein har opplevd, og involverer meir medviten refleksjon over kva som skjedde, og korleis ein kan respondere på liknande situasjonar ved seinare høve. Ein søker aktivt etter å lære noko nytt og å utvide kunnskapane sine.

Sentrert i kontinuumet finn ein reaktiv læring. Reaktiv læring kan reknast for å vere eksplisitt og går ifølgje Smith (2008) føre seg spontant og som ein respons på nylege, samtidige eller komande situasjonar, utan at det er sett av tid til det (Smith, 2008). Ifølgje Eraut (2004) er døme på slike aktivitetar «notere fakta, idear, meiningar, inntrykk; stille spørsmål; observere effektar av handlingar» (s. 250, mi omsetjing). Slik er ein til ein viss grad merksam på at læring skjer, men ein har ikkje ein klår målsetnad om å endre praksis. Reaktiv læring skjer som ein omgåande respons på ein situasjon ein ikkje medvite har sett av tid til som ein eksplisitt læringsituasjon.

Typologien over uformell læring som det er gjort greie for her, kan seiast å vere Eraut sitt forsøk på å redde noko av det som har vore problematisk ved Schön sitt prosjekt, nemleg det uklåre tilhøvet mellom kontekst og fokus. Schön (1983) skilde mellom refleksjon i handling (*reflection-in-action*) og refleksjon kring handling (*reflection-on-action*) og skapte slik eit interessant og relevant konseptuelt omgrepsapparat for å skildre korleis refleksjonen verkar inn på det den røynde yrkesutøvaren gjer. Eraut gjev ei hjelpande hand ved å bidra med eit fokus på tidsaspekta ved den uformelle læringa og dei ulike modusane slik dei er skisserte i tabell 2.

Eraut set òg fram ein meir overordna kritikk mot Schön og hevdar at det kan verke som om Schön heller har utvikla ein epistemologi kring profesjonell kreativitet enn ein meir heilskapleg epistemologi for kvardagsleg profesjonell praksis. Det siste kan seiast å vere Eraut sitt mål, noko som vert illustrert gjennom eit vidt

kunnskapsomgrep: «I intend to use the term knowledge to refer to the whole domain in which more specifically defined clusters of meaning reside» (s. 16). Kunnskapsomgrepet til Eraut omfattar praktisk kunnskap, prosedyrekunnskap, påstandskunnskap, taus kunnskap, dugleikar og «know-how».

Eraut er open for å bli utfordra på omgrepsbruken, spesielt med omsyn til omgrepet *review*, som i samband med intensjonell læring blir brukt om å ta hendingar opp til grundig ettertanke. Dette meiner Eraut kan erstattast med omgrepet refleksjon med utgangspunkt i Dewey (1933) si forståing av refleksjon som «assessing the grounds [justification] of one's beliefs» (s. 9). Dewey (1997) hevdar at tenking ikkje kan lærast, men ein må lære korleis ein tenkjer på ein god måte og tileigne seg måtar å reflektere på som ein vidare dimensjon av tanken.

Refleksjon, og i særleg grad kritisk refleksjon blant journaliststudentar, har vore gjenstand for ei nærare undersøking i dette prosjektet. Med dette skal eg no gå inn i omgrepet refleksjon og sjå vidare på dei tilgrensande omgrepa kritisk refleksjon og refleksivitet.

2.3 Refleksjon, kritisk refleksjon og refleksivitet

Refleksjon, kritisk refleksjon og refleksivitet er tilgrensande omgrep som ber liknande meiningar, og som ofte blir brukte om kvarandre (Black & Plowright, 2010; Rogers, 2001). Då eg gjekk inn i forskingslitteraturen med utgangspunkt i omgrepet kritisk refleksjon oppdaga eg mangfaldet i forståinga av innhaldet, både kontekstuellt og konseptuelt. Dette har gjort at det har vore nødvendig å ta eit medvite val for å kunne gjere det relevant i høve til konteksten eg vil bruke som gjenstand for analysen. For å rydde grunnen for omgrepet kritisk refleksjon vil eg fyrst ta utgangspunkt i refleksjon som omgrep.

Denne avhandlinga baserer seg på refleksjon som eit syn på røyndomen der individet merksamt reflekterer, vurderer, konstruerer og gjev meining til erfaringar for å forstå

dei (Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987; Weick, 1995). Ein reflektert praksis er ein prosess som involverer medviten tenking kring erfaring og ei vurdering av dei underliggjande synsmåtane som rammar inn erfaringa slik at kan skilje mellom rutine og unike situasjonar (Schön, 1983, 1987). Susan Imel (1992) skildrar reflekterande praksis som

[...] a mode that integrates or links thought and action with reflection. It involves thinking about and critically analyzing one's actions with the goal of improving one's professional practice. Engaging in reflective practice requires individuals to assume the perspective of an external observer in order to identify the assumptions and feelings underlying their practice and then to speculate about how these assumptions and feelings affect practice. (s. 2)

Dette korresponderer med Schön (1983) sitt perspektiv på den reflekterande prosessen som inneber refleksjon i handling som ein metode implementert av røynde praktiskarar. Dette er ein syklisk prosess som hjelper ein til å utvikle kunnskap og nye strategiar innanfor eit miljø, til dømes blant nettjournalistar i ein nettredaksjon eller blant journaliststudentar som samarbeider om ei konkret, praktisk oppgåve. I dette miljøet vert kunnskap og dugleikar medvite konstruerte, utøvde, rekonstruerte og utøvde på nytt i vedvarande syklusar.

Schön (1983, 1987) sitt perspektiv på reflekterande praksis er rekna for å vere eit motsvar til den tekniske rasjonaliteten til positivismen i utdanning, og ein føresetnad for reflekterande praksis er ifølgje Kirby og Paradise (1992)

[...] diagnosis, testing and belief in personal causation. Diagnosis is the ability to frame or 'make sense of' a problem through use of professional knowledge, past experience, the uniqueness of the setting and people involved, and expectations held by others. Once framed, the reflective practitioner engages in on-the-spot experimentation and reflection to test alternative solutions. Finally, the courage to act in situations of uncertainty [...] requires that the practitioner accept responsibility for action. (s. 1057)

Refleksjon i seg sjølv stiller ikkje nødvendigvis spørsmål ved verdiane og overtydingane til det reflekterande individet, noko som kan resultere i flyktige, overflatiske endringar i praksis (Imel, 1992; Preece, 2003). Det kan altså seiast å vere ein signifikant skilnad mellom refleksjon og kritisk refleksjon. Før eg går direkte vidare til det sistnemnde omgrepet, vil eg invitere inn att Schön for å la han fungere som ei innleiing til kritisk refleksjon som konsept.

Kritisk refleksjon fokuserer på og utfordrar mellom anna dei internaliserte verdiane, erfaringane og trua til praktikanten. Omgrepet reflekterer ein individretta ideologi og kan ha ulik tyding for ulike menneske og i ulike kontekstar (Boyd & Fales, 1983; Brookfield, 2009; Gardner, 2009; Harvey, Coulson, Mackaway & Winchester-Seeto, 2010; Hatton & Smith, 1995; Smith, 2011; van Woerkom, 2010). Omgrepet blir sett på som eit nøkkelomgrep i erfaringsbaserte læringsprosessar og på erfaringsbaserte arbeidsområde som til dømes helsestell, utdanning, leing og forskning (Brookfield, 2009; Jarvis, 2010; Leijen, Valtna, Leijen, & Pedaste, 2011). Generelt sett kan kritisk refleksjon skildrast som ein prosess der ein identifiserer og utfordrar dei underliggjande synsmåtane som ligg til grunn for mennesket sine overtendingar, haldningar og handlingar (Creyton, 2000).

Schön viser altså til refleksjon som to særskilde prosessar: *refleksjon kring handling* og *refleksjon i handling*. Refleksjon kring handling er refleksjonsprosessen som kjem etter ei hending der utøvaren eksplisitt evaluerer handlingsteorien som utgjer bakteppet for å løyse eit spesifikt problem. Praktikarar kan lagre erfaringane sine som tekst eller leggje seg dei på minnet, konsultere ein rettleiar eller ein kollega og så bortetter. Refleksjon i handling gjer praktikaren i stand til å utforske og utvikle spørsmål kring eigen praksis, kvifor ein handla som ein gjorde, kva som skjedde, og så bortetter. Ifølgje Schön (1983) omfattar refleksjon i handling eksperimentering. Dette betyr ifølgje Schön (1983) «to act in order to see what action leads to» (s. 145). Han skildrar tre former for eksperimentelle handlingar i samband med refleksjon i handling: utforsking, som inneber å provosere fram eit mogeleg, ikkje tenkt resultat gjennom ei styrking av ei handling; prøvetesting (*move-testing*), som handlar om å styrkje ei handling for å få intensjonale utfall eller utfall som er appellerande, og hypotesetesting, som omfattar utprøving av hypotesar basert på eit behov for intervensjon i ein spesifikk situasjon. Det sistnemnde kan koplatt til Schön sitt omgrep *reframing*. Det handlar om situasjonar der ein opplever at ei handling eller ein aktivitet ikkje fører til det resultatet som var forventa, og at ein vidare kan sjå ein ting som noko anna. På denne måten kan ei omtolking av eiga tenking kring eit spesifikt emne gje rom for alternative handlingar. Omgrepet *reframing* er lånt frå

Schön for å kaste lys over historiene til journaliststudentane, og journalistane fortalde om situasjonar der dei erfarte endringar i deira perspektiv på eigen praksis.

Refleksjon i handling viser til den direkte interaksjonen den profesjonelle praktikaren har med eit situasjonsavhengig problem. Schön (1983) fortel:

The practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomenon before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behaviour. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomenon and a change in the situation. (s. 68)

Dette føreset evne eller kapasitet til å synleggjere den tause kunnskapen som styrer handlingane til praktikaren (Schön, 1987).

Problemet med Schön sine teoretiske perspektiv er at han i liten grad maktar å eksemplifisere refleksjon i handling overtydande, og ingen av døma hans er direkte relaterte til det som skjer i utdanningskonteksten. Dette prøver eg gjennom denne avhandlinga å gje eit bidrag til gjennom intervjua og observasjonane mine. Det er vanskeleg å skilje refleksjon i handling og refleksjon kring handling i situasjonar der ein har god tid til å prøve ut, og der ein kjenner seg trygg, i motsetnad til situasjonar prega av tidspress der det må handlast og takast avgjerder raskt. Eraut (1995) har foreslått ei redefinering, eller heller ei tydeleggjering, av preposisjonane ein finn i omgrepsbruken til Schön. Han hevdar at *in* kan koplast til kontekst, *on* til fokus og *for* til hensikt. Dei døma ein finn i Schön sin litteratur, er knytte til refleksjon *kring* handling og refleksjon *for* handling, og lite til *i* handling. Ifølgje Dewey går refleksjon føre seg utanfor handling og er knytt til læring som har meir å seie for framtidige handlingar enn for det ein held på med. Det ein har å vinne på å ikkje kaste ut Schön, er at bidraget hans kan sjåast på som ein teori om metakognisjon.

Opphavet til Schön si vektlegging av erfaring kan reknast for å stamme frå Dewey sitt fokus på det «unike tekniske universet av problem» som kjem frå profesjonell erfaring (sjå Schön, 1992). Utforsking av konkrete problemstillingar som skapar usikkerheit eller ustabilitet, kan såleis reknast for å vere eit kjernepunkt i Dewey si tenking. For Schön vil profesjonell vekst ha som utgangspunkt ei form for tvil, slik ein finn det hjå Dewey, som bidreg til problematisering av tilhøvet og – gjennom

planlegging og kløkt – stiller denne usikkerheita og rettar opp denne ubalansen (Schön, 1983). Utfallet av denne prosessen er ifølgje Schön ei byrjing på ein ny sirkulær prosess der ein set nye problematiske situasjonar i spel, og der det rette spørsmålet ikkje er om ein har løyst det opphavlege problemet, men om ein likar dei nye problemstillingane ein har konstruert (Schön, 1995, s. 31).

Gjennom å kople omgrepet *kritisk* til Schön og Eraut sitt omgrepsapparat framhevar ein den verknaden den sosiokulturelle konteksten og historiske hendingar har på mellom anna avgjerder, handlingar og språk. Dette set ein i stand til å lære av tidlegare hendingar og problemstillingane i samband med hendingane. Slik sett kan kritisk refleksjon karakteriserast som ein læringsprosess i seg sjølv (Allen, 1992). Kritisk refleksjon vel eg med mine egne ord å definere som å tenkje om kva ein tenkjer, og såleis setje seg i stand til å gjennomføre ein reflektert praksis som er open for endring (Schön, 1983, 1987).

Kritisk refleksjon er nært knytt til erfaringar frå praktiske situasjonar og heng ifølgje Mezirow (1998) saman med dilemma eller spesifikke situasjonar der enkeltindividet med si evne til å undersøkje og omtolke (*reframe*) egne erfaringar stiller spørsmål ved overtydingar, verdiar og vurderingar. Mezirow (1990) seier det slik: «We become critically reflective by challenging the established definition of a problem being addressed, perhaps by finding a new metaphor that reorients problem-solving efforts in a more effective way» (s. 12). På same måten som kritisk refleksjon må heller ikkje refleksivitet forvekslast med refleksjon, trass i at dei er tett kopla. For å skilje ut omgrepet kan vi seie det med Payne (2002, s. 127):

Reflexivity means that we constantly get evidence about how effective or worthwhile our actions are, and we can change what we are doing according to the evidence of its value. To do so, of course, requires being reflective [...]. (Payne, 2002, s. 127)

Refleksivitet kan karakteriserast som ei form for improvisert og uførebudd refleksjon som ifølgje Finlay (2002, 2008) og Finlay og Gough (2003) opptrer i ulike variantar som mellom anna introspeksjon, intersubjektiv refleksjon og gjensidig samarbeid. Introspeksjon er ei form for individuell og personleg refleksivitet som omfattar gransking av egne personlege meningar og kjensler, noko både nettjournalistane og journaliststudentane opplevde spesielt sterkt under dei kvalitative forskingsintervjua.

Intersubjektiv refleksjon set fokus på det situerte og framforhandla ved praktiske situasjonar og refererer til det medvitne og umedvitne tilhøvet mellom praktikarane, der ein ransakar sine eigne motivasjonar for å forstå andre sine (Finlay, 2002, s. 218). Den tredje varianten, gjensidig samarbeid, omfattar ei form for samarbeidsbasert, reflekterande utforsking av problem og handlingar ut frå ein dialogisk innfallsvinkel. Det siste vart opplevd gjennom feltarbeidet, der ein observerte grupper av journaliststudentar og prosessane deira kring arbeid med praktiske oppgåver.

Det er på tide å runde av presentasjonen av omgrepa refleksjon, kritisk refleksjon og refleksivitet. For å gje eit siste perspektiv har eg med hjelp frå Finlay og Gough (2003) valt å plassere omgrepa langs ein akse sortert etter tidspunktet for refleksjonen (Finlay & Gough, 2003):

Tabell 3: Refleksjon, kritisk refleksjon og refleksivitet

	REFLEKSJON	KRITISK REFLERKSJON	REFLEKSIVITET
TIDSPUNKT	Etterkant	Tenkning kring kva ein tenkjer	Direkte, samtidig og dynamisk
EIGENSKAPAR	Identifisering av eit problem, problemløysing og korrigerering	Refleksjonar kring sosiokulturell kontekst og historiske hendingar	Refleksjonar kring åtferd og adopterte teoriar

Eigenskapane ved refleksjon og refleksivitet kan på kvar sin måte setjast i samband med det Chris Argyris (1982, 1991) omgrepsfestar som høvesvis enkeltsløyfe-læring (*single-loop learning*) og dobbeltsløyfe-læring (*double-loop learning*). Medan enkeltsløyfe-læring kan karakteriserast som ei form for refleksjon nytta for å identifisere problem, problemløysing og korrigerering, er dobbeltsløyfe-læring ein refleksiv prosess som omfattar refleksjonar kring åtferd og adopterte teoriar⁵

⁵ I følge Argyris og Schön (1974) er eit sentralt problem blant dei fleste profesjonelle yrkesutøvarar at dei er intellektuelt og kjenslemessig knytt til *espoused theories*, eller det som her vert omsett til «adopterte teoriar». Adopterte teoriar bidreg til at ein skildrar verda slik ein vil at ho skal vere, men ikkje nødvendigvis skildrar handlingane på ein nøyaktig og korrekt måte. Resultatet er at ein ikkje forstår eller til og med ikkje fattar effektane av eigne handlingar. Ein har ein tendens til å oppfatte det ein vil eller forventar å oppfatte, slik at konsekvensen vert at ein får ei sjølvbekrefting på handlingane. Dette resulterer gjerne i feiloppfatningar, og ein står i fare for å utvikle feilaktige erfaringsmessige handlingsteoriar. Ifølgje

(Cunliffe, 2004). Dette omgrepsparet har eg valt å ikkje vektleggje for mykje i denne avhandlinga av omsyn til kompleksiteten i materialet, men eg har her nytta dei for å synleggjere og summere opp perspektiva på refleksjon, kritisk refleksjon og refleksivitet.

Gjennom forskingsprosjektet søkjer eg å belyse og fange opp ulike sider ved journalisten sine *læringsprosessar* og kva dei har å seie for utviklinga av journalistfagleg kunnskap. Det teoretiske fundamentet skal her tene som eit instrument og bakteppe for å forstå og analysere det informantane viser og fortel. I neste kapittel vil eg gjere greie for dei metodiske vala eg har gjort, og korleis eg har valt å analysere det empiriske datamaterialet.

Argyris og Schön (1974) kan slike problem berre løysast gjennom å ta eit steg utanfor dei adopterte teoriane for å leite etter genuine tilbakemeldingar på utfallet av handlingane ein gjennomfører.

Michael Eraut (1994) har argumentert for at mistilhøvet mellom adopterte teoriar og teoriar i bruk er ein naturleg konsekvens av ei dominerande dualistisk tilnærming til yrkesretta utdanning. Adopterte teoriar er utvikla i utdanningskontekstar, og oppfatningane deira er premierte gjennom vurderingssystemet. Adopterte teoriar viser òg korleis profesjonar likar å sjå seg sjølve og presenterer seg for omverda. I tillegg til at ein beheld gapet mellom teori og praksis, vil adopterte teoriar sørgje for å gje profesjonelle yrkesutøvarar eit profesjonelt medvit som oppfordrar dei til å bedømme arbeidet på grunnlag av ei form for idealisert praksis som er uoppnåeleg.

Kapittel 3: Metode og forskingsdesign

Ontologiske og epistemologiske betraktningar har vore med på å bestemme kva forskingsspørsmål som er stilte, og korleis desse har bidrege til val av metode. Det har vore naturleg og nødvendig å stille forskingsmetodologiske spørsmål om korleis ein studerer læringsprosessane til journalistar, og korleis ein undersøker praktisk læring og kunnskap. Desse fenomena fordrar ein metodebruk som maktar å henge med i dynamikken som feltet og temaet er prega av. Samstundes må systematikk og forskingsmessig rigiditet varetakast. Eg har ikkje kunna løyse dette direkte gjennom kvantifisering av aktørane og konteksten, men har måtta stille krav om djupare erkjenning og forståing av det særeigne (Silverman, 2006). Difor er det brukt ein kvalitativ tilnæringsmåte for å setje fokus på det unike ved fenomena som er studerte. Som ei innleiing til presentasjonen av metode og forskingsdesign er det nedanfor gjeve ei skjematisk oversikt over forskingsspørsmåla og metoden som er brukt i tilknyting til dei.

Tabell 4: Oversyn over forskings spørsmål og metode i artiklane

HOVUD- PROBLEM- STILLING	KVA KJENNETEIKNAR JOURNALISTEN SINE LÆRINGSPROSESSAR, OG KVA HAR DETTE Å SEIE FOR UTVIKLING AV JOURNALISTFAGLEG KUNNSKAP?		
	ARTIKKEL I	ARTIKKEL II	ARTIKKEL III
TITTEL	Kronstad, M., & Eide, M. (2015). How online journalists learn within a non-formal context. <i>Journal of Workplace Learning</i> , 27(3), 226–240.	Kronstad, M. (2015). Investigating journalism students' conceptions and development of critical reflection through teacher-mediated activities. <i>Journalism Practice</i> , 10(1), 123–139.	Kronstad, M. (2014). Using the gut feeling: Making sense of practical knowledge in journalism education. <i>Journal of Media Practice</i> , 15(3), 176–189.
FORSKINGS- SPØRSMÅL	<i>Kva kjenneteiknar rammeverket for handling og læring i praksis, og kva har miljøet til den røynde journalisten å seie for utvikling av journalistfagleg kunnskap?</i>	<i>Kva rolle spelar kritisk refleksjon i den utviklinga den profesjonelle journalisten må gå gjennom, og kva har denne dugleiken å seie for utvikling av praktisk kunnskap?</i>	<i>Korleis forstår og brukar journaliststudentar sine praktiske erfaringar i læringsaktivitetar under utdanninga og korleis kjem denne kunnskapen til uttrykk?</i>
DATA	Kvalitative semi-strukturerte intervju	Kvalitative semistrukturerte intervju, deltakande observasjon	
UTVAL	Fem nettjournalistar	Tolv journaliststudentar, éin lærar	Tolv journaliststudentar
ANALYSE	Koding/kategorisering		

Slik problemstillinga og forskings spørsmåla er formulerte, har det vore fruktbart å nytte seg av idear henta frå den kvalitative forskingstradisjonen fordi intensjonen her er å få svar på noko som delvis er å finne i hovudet på nettjournalistane og journaliststudentane, og som er forankra i deira liv og virke. Det har difor vore naudsynt søkje å få innsikt i den enkeltes livsverd gjennom å forstå det einskilde subjektet og utforske meiningane med erfaringane som subjektet har gjort seg, og som er med på å konstituere røyndomen deira. Ei kvalitativ tilnærming til dette prosjektet har resultert i ein induktivt orientert forskingsstrategi og har gjeve eit rikt deskriptivt datamateriale (Geertz, 1973). Med dette som bakgrunn har feltarbeid og

det kvalitative forskingsintervjuet blitt nytta som metodiske hjelpemiddel. Etter desse generelle betraktningane skal det i det følgjande gjerast grundigare greie for det vitenskapsteoretiske og metodologiske grunnlaget for dette forskingsprosjektet.

3.1 Bakgrunn for metodologisk tilnærming

Som nemnt er ei metodologisk tilnærming i stor grad avhengig av den formulerte problemstillinga, hensikta ein har med arbeidet, og kvar forskaren står i høve til dei metodologiske paradigma. Den epistemologiske tenkinga dannar forståinga og grunnlaget for korleis ein nærmar seg feltet, altså kva mogelegheit eller mogelegheiter ein har til å erkjenne den kunnskapen som ligg i feltet. Når det no skal seiast noko om det epistemologiske grunnlaget for val av metode, kan formalfilosofien klargjere nokre sentrale trekk ved diskusjonen om kunnskapens vesen. Det er ei tett kopling mellom forskning generelt og vitenskapsteoretiske grunnsyn (Guba & Lincoln, 1994; Hatch, 2002). Det ligg i dag føre eit mangfald av teoretiske føresetnadar for framforskning og bruk av kvalitative data. Her skal eg nøye meg med å dra fram nokre perspektiv som dannar bakteppet for kvalitativ forskning generelt, for deretter å rette søkjelyset mot det vitenskapsteoretiske fundamentet som ligg til grunn for dette prosjektet. Guba og Lincoln (1994) og Hatch (2002) diskuterer og viser kva perspektiv ulike vitenskapsteoretiske retningar har å bidra med når det gjeld kvalitativ forskning og kvalitative data. Det er ikkje rom for å diskutere desse perspektiva inngåande, og det vil ikkje bli stilt opp dikotomiar for å syne kva skuldrer eg står på som forskar. Eg er inspirert av både element frå kritisk teori og konstruktivisme, noko eg meiner kan forsvarast gjennom å gjere eit skilje mellom konseptuell omgrepsbruk i denne avhandlinga og mi oppfatning av korleis kunnskap blir konstruert.

Sentrale omgrep i denne avhandlinga er uformell læring og kritisk refleksjon. Marsick og Watkins (1990a; 1990b) hevdar at refleksjon og kritisk refleksjon er ein heilt sentral komponent i uformell læring, og at uformell læring består av ein prosess der ein handlar, reflekterer og så handlar på bakgrunn av dette. Mezirow (1981)

knytte omgrepet kritisk refleksjon til kritisk teori, og då i særleg grad til Frankfurterskulen med Jürgen Habermas og hans teori om kommunikativ handling (Habermas, 1984). Mezirow kopla på fleire av Habermas sine kjerneomgrep til ein teori om korleis vaksne lærer.

Kritisk teori er eit perspektiv som eg lét omgrepet kritisk refleksjon kvile på i denne avhandlninga. Perspektivet blir diskutert hjå Guba og Lincoln (1994), men ikkje direkte relatert til forskning. Hatch (2002) er noko meir tydeleg når det gjeld forskning med bakgrunn i dette paradigmet. Han slår også kritisk teori saman med feministisk teori med grunnlag i at dei deler dei same metafysiske elementa som utgjer eit paradigme. Studiar med dette paradigmet som fundament har i stor grad som mål å synleggjere undertrykking av individ og grupper på bakgrunn av historiske strukturar knytte til rase, kjønn og klasse. Kritisk teori har sitt utspring i den kjende Frankfurterskulen, der intensjonen var å kombinere perspektiv frå ulike teoretikarar som Kant, Hegel, Marx, Weber og fleire med. Max Horkheimer spelte ei viktig rolle i den tidlege utviklinga av Frankfurterskulen gjennom fokuset på sosial kritikk med emansipasjon som mål. Den kritiske teorien som vart sett i spel på 1930-talet, vart vidareutvikla av Adorno, Marcuse, Neumann og fleire gjennom nylesingar av Marx for om å mogeleg kunne forklare tidlegare feilslutningar og førebu ein på framtidige handlingar (Welton, 1995). På bakgrunn av dette sette frankfurtertenkjarane opp ei skytestilling mot positivismen gjennom å avvise han som ein ideologi som varetok instrumentell rasjonalitet og tekniske interesser. Konsekvensen er at han leiar politikken i retning av teknokratiet (Roberts, 1991). Den klassiske *positivismen* kan ein plassere som eit ytterpunkt i den vitenskapsteoretiske diskursen på bakgrunn av den sterke objektive orienteringa som ligg til grunn for dette perspektivet. Reint ontologisk tek positivismen utgangspunkt i at røyndomen kan studerast ved hjelp av positive sanseerfaringar og løysast opp i mindre komponentar. Grunntanken bak positivismen er at det a priori finst ein vitenskapleg metode som er gyldig både i naturvitenskapen og i forskning på sosiale fenomen.

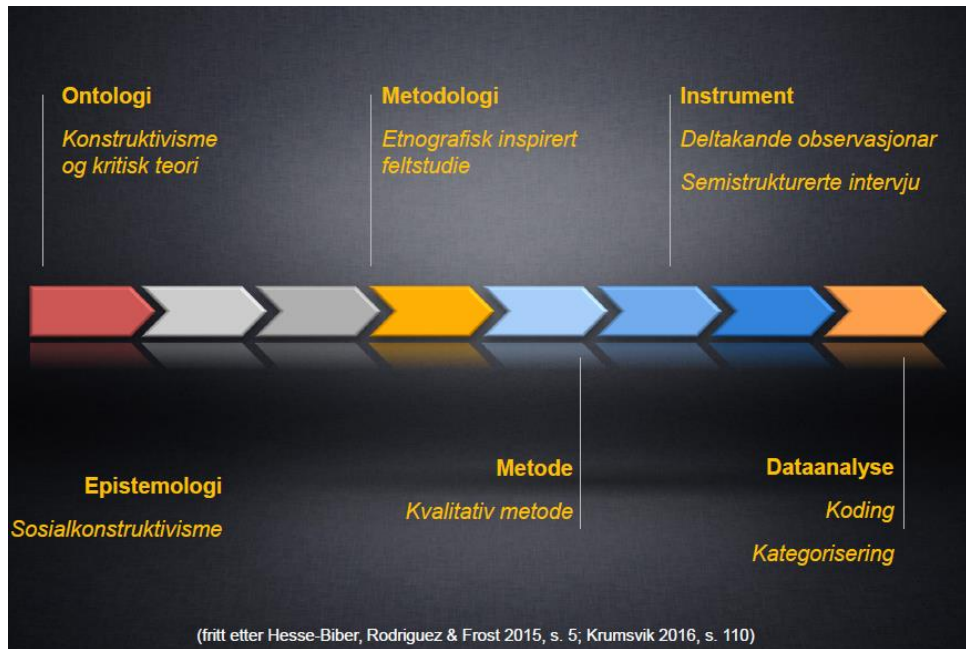
Så attende til uformell læring, og då i særleg grad omgrepet kritisk refleksjon.

Mezirow fortolkar Habermas sin kommunikative teori som ein pedagogisk modell for sjølvreflekterande læring i utdanning (Ewert, 1991). Gjennom å ta eit emansipatorisk perspektiv kan ein lausrive seg frå synsmåtar som er gjevne på førehand, og lage seg nye som vert sette opp mot dei gamle. Krittisk refleksjon kan slik forståast som ein funksjon av tanke og språk som har ein emansipatorisk dimensjon der den lærande set seg i stand til å frigjere seg frå paradigme og kulturelle kanonar (Lee, 2011; Mezirow, 1998). Innan samfunnsvitenskapleg forskning er kanskje lausrivinga frå det positivistiske paradigmat det som har fått størst plass i historia kring vitenskapen si utvikling. Med dette som bakteppe skal det no gjerast greie for den andre vitenskapsteoretiske tradisjonen som prosjektet har henta inspirasjon frå, nemleg *konstruktivismen*.

Guba og Lincoln (1994) meiner at positivismen og konstruktivismen står i eit diametralt tilhøve til kvarandre. Konstruktivismen har som ontologisk grunntanke at røyndomen er konstruert av individet som ein sosial aktør i verda. Det er med andre ord ikkje tale om ein objektiv realitet som kan avdekkjast gjennom stringente metodar, men eit mangfald av røyndomar som er skapt av sosiale individ. Forskinga si rolle her – i form av den kvalitative metoden – er å få fram kunnskap om korleis individa skapar meining gjennom sine konstruksjonar av røyndomen, og kva meining dei tillegg handlingane sine. Konstruktivismen er i seg sjølv orientert mot mikrostrukturar i samfunnet og meir lokalt orienterte konstruksjonar av røyndomen (Schwandt, 1994). Ifølgje Schwandt finn ein innanfor det konstruktivistiske vitenskapsperspektivet element som i større grad tek inn makroperspektivet og ser på korleis slike strukturar veks fram i ein sosial samanheng. Dette kan karakteriserast som *sosialkonstruktivisme*.

Berger og Luckmann (1967) har hatt stor innverknad på utviklinga av sosialkonstruktivismen. Perspektivet deira kan seiast å byggje på og vere ein syntese av tankane til Mead, Marx, Schutz og Durkheim, der særleg Mead, ein av opphavsmennene til den sosiale interaksjonismen, utgjer bindeleddet (Andrews, 2012).

Når det ovanfor er sagt at prosjektet er inspirert av konstruktivismen, så er utgangspunktet for dette måten forskaren møter og forstår både informantane og utsegnene deira på gjennom feltsamtalane og dei kvalitative forskingsintervjua. Det er forventa at nettjournalistane og journaliststudentane ser ulike ting, brukar ulike briller og konkluderer på ulike måtar. På denne måten vil det gjerne oppstå fleirfaldige og motstridande versjonar av det same fenomenet, som alle kan vere sanne. Rolla som forskar vil vere å få fram perspektiva frå livsverda til informantane: det dei gjer, det dei erfarer og har erfart, og det dei observerer og har observert. Framfor å sjå etter det generelle er forskaren ute etter det spesifikke og prøver å bygge ei forståing på grunnlag av dette (Berger & Luckmann, 1967; Gubrium & Holstein, 1997; Hammersley, 2001). Det er ikkje dermed slik at dette dreiar seg om metodologisk individualisme, men eg er meir oppteken av å sjå på tilhøvet mellom mennesket og samfunnet i eit dialektisk tilhøve. Handlingar blir til i samspel med omgjevnadane, og omgjevnadane vert i sin tur forma av mennesket (Birkelund, 1991; Jensen, 2012). Innvendinga mot dette perspektivet i denne konteksten kan vere at journalistikk og journalistutdanning er eksisterande objektive storleikar. Likevel viser det seg at individa som det er forska på, oppfattar og forstår utdanninga og arbeidet sitt utlikt. Desse variasjonane er interessante og utgjer datamateriale som kan gje grunnlag for å forstå kunnskapsutviklinga hjå individa betre.

Figur 2: Koherensen i avhandlinga

Med dette som bakteppe vil eg no gå inn på dei praktisk-metodologiske rammene for gjennomføringa av dette forskingsarbeidet.

3.2 Praktisk-metodologiske rammer for studiet av journaliststudentane og nettjournalistane

Utval

Forskningsprosjektet kan seiast å vere todelt med omsyn til typane informantar som det er forska på. Fyrst vart det på eit tidleg tidspunkt gjennomført intervju med nettjournalistar for å få eit grunnlag for å seie noko om den kunnskapsutviklinga som skjer i eit teknologitett miljø, og såleis ha eit samanlikningsgrunnlag i høve til den andre gruppa informantar, nemleg journaliststudentar ved Universitetet i Bergen.

Utval av nettjournalistar

Tilgang til informantar som arbeidde med og hadde erfaring frå nettjournalistikk, fekk eg gjennom sjefredaktøren i avisa, som formidla interessa mi til ansvarshavande og aktuelle informantar. Eg fekk så ei liste over aktuelle informantar. Den vidare kontakten med informantane etablerte eg sjølv. Målet med utvalet var å skape forståing for og få innsikt i fenomenet som vert studert gjennom forskingsspørsmålet, framfor å kunne generalisere resultatane (Patton, 2002). Intervjua har altså søkt å svare på kva som kjenneteiknar rammeverket for handling og læring i praksis, og kva miljøet til den røynde journalisten har å seie for utvikling av journalistfagleg kunnskap. Eit viktig utvalskriterium var at informantane måtte ha direkte erfaring med nettjournalistikk over eit lengre tidsrom. Det vart òg sett som eit kriterium at informantane skulle ha arbeidd som journalistar i minst fire år, og at dei hadde hatt erfaring med nettjournalistikk dei to siste åra. Å kunne handplukke informantar på denne måten og dermed sikre at det ligg føre eit utval bestående av informantar med djupnekunnskap om emnet ein skal studere, vert framheva som verdifullt i forskinga kring kvalitativ forskingsmetodikk (Hatch, 2002; Patton, 2002; Silverman, 2006). Av sju aktuelle kandidatar vart fem nettjournalistar vurderte som aktuelle for intervju. Desse samtykte i å bli intervjua. Nedanfor følgjer ein kort presentasjon av nettjournalistane i tabellform.

Tabell 5: Oversyn over nettjournalistar som informantar

NAMN	ALDER	UTDANNING OG ERFARING
TORE	34	Tore har brei erfaring frå radio og avis, både nettaviser og papiraviser. Han har inga formell journalistutdanning, men har eit grunnfag i politisk idéhistorie.
ANDERS	28	Anders har arbeidd som journalist sidan han gjekk ut av vidaregåande. Han har ein bachelorgrad i historie og fleire kurs i webdesign, men inga formell journalistutdanning.
LEIF	28	Leif har erfaring som journalist i fleire aviser, både nettbaserte og papirutgåver. Han er journalistutdanna.
TERJE	32	Terje hadde arbeidd som journalist dei siste fem åra før intervjuet. Tidlegare hadde han studert politisk idéhistorie og arbeidd som frilansar. Arbeidsoppgåvene hans er primært knytte til nettutgåva av avisa han er tilsett i, men delar av tida arbeider han òg som journalist i papirutgåva.
STEINAR	24	Steinar har ein bachelorgrad i journalistikk. Han byrja karrieren sin i ei lokalavis som 17-åring. Parallelt med studiane sine arbeide han som journalist i studentavisa.

Som det kjem fram av oversynet, vart det berre gjennomført intervju med manlege nettjournalistar. Denne homogeniteten kan vere uheldig, men avhandlinga har ikkje hatt som siktemål å sjå på forskjellar eller likskapar mellom kjønn. Det var i utgangspunktet eit ynske om ei jamn kjønnsfordeling, men eg hadde ikkje tilgang til kvinner gjennom mediebedrifta eg hadde kontakt med.

Utval av journaliststudentar

Intervju- og observasjonsdata frå journaliststudentane skulle brukast for å svare på desse forskingsspørsmåla:

- Kva rolle spelar kritisk refleksjon i den utviklinga den profesjonelle journalisten må gå gjennom, og kva har denne dugleiken å seie for utvikling av praktisk kunnskap?
- Korleis forstår og brukar journaliststudentar sine praktiske erfaringar i læringsaktivitetar under utdanninga, og korleis kjem denne kunnskapen til uttrykk?

Første kontakt med feltet skjedde formelt gjennom e-post til leiinga for fagmiljøet. Leiinga for fagmiljøet var positiv til prosjektet og gav meg tilgang til informantane eg meinte var relevante for forskingsprosjektet. Tjue studentar melde seg frivillig til å bli observerte og intervjuar. Av desse tjue vart tolv studentar intervjuar. Bakgrunnen for dette utvalet var at eg ynskte å handplukke informantar slik at det vart ei jamn fordeling på kjønn og grad av praktisk erfaring. Difor vart det gjeve tilsegn til å intervjuar seks kvinnelege studentar og seks mannelege studentar. Av desse har halvparten praktisk erfaring frå journalistyrket. I tillegg samtykte to lærarar ved studieprogrammet til å verte observerte. Av tidsomsyn valde eg å konsentrere meg om den eine av desse to. Tabell 6 gjev eit oversyn over studentane og lærarane.

Tabell 6: Oversyn over journaliststudentar og lærarar som informantar

NAMN	ALDER	ERFARING
MARTIN	22	Arbeider deltid i studentavis
TERRY	20	Inga journalistikkrelatert erfaring
VIKKY	22	Inga journalistikkrelatert erfaring
CHRIS	20	Inga journalistikkrelatert erfaring
MATHILDA	19	Inga journalistikkrelatert erfaring
SIMON	23	Arbeider deltid i papirutgåva av lokalavis
KELLEY	22	Inga journalistikkrelatert erfaring
JACQUELYN	20	Arbeider deltid i papirutgåva av lokalavis
RICHARD	20	Arbeider deltid som journalist i nettutgåva av lokalavis
DALE	24	Arbeider som både nettjournalist og journalist i papirutgåva av lokalavis
ELSIE	21	Inga journalistikkrelatert erfaring
JILL	20	Inga journalistikkrelatert erfaring
GLENN	N/A	Lærar

Eg følgde journaliststudentane gjennom siste del av første semester til og med tredje

semester av bachelorutdanninga deira.

3.3 Forskingsdesign

Dette forskingsprosjektet er basert på to metodiske tilnæringsmåtar: deltakande observasjon og kvalitative intervju. Overordna sett kan prosjektet seiast å vere ein feltstudie, eit omgrep som ofte høyrer saman med metodar som feltarbeid og deltakande observasjon (Fangen, 2004). Feltstudie er eit konsept som femner om fleire ulike metodiske tilnæringsmåtar både innan kvalitativ og kvantitativ metode, men som gjerne primært er forbunde med kvalitativ forskning (Denzin & Lincoln, 2000; Gerson & Horowitz, 2002; Hammersley & Atkinson, 1995; Wadel, 1991). I dette prosjektet har omgrepet feltstudie tent som eit rammeverk for ei meir heilskapleg tilnærming til fenomena og feltet som det er forska på.

Eraut (2004) peikar på at eit sentralt problem ved å studere forskingsobjektet uformell læring er at den einskilde informanten ikkje er klar over eiga læring. Problemet er knytt til at kunnskapen blir oppfatta som taus eller som ein del av føresetnadane til personen, framfor noko personen har lært. Det problematiske ved dette er at det vil vere utfordrande å hente informasjon berre ved å intervjuje personen. Ved å bruke observasjon har det vore mogeleg å nyttiggjere seg konkret informasjon om episodar for å få journaliststudentane til å skildre meir komplekse aspekt ved praksisen sin og det dei har opplevd.

Eit sentralt kjenneteikn ved deltakande observasjon er at forskaren deltek i større eller mindre grad i miljøet til informantane og følgjer dei i daglege aktivitetar som er relevante for forskinga. Forskaren observerer kva som skjer, tek feltnotat og stiller spørsmål (Hammersley & Atkinson, 1995). Deltakande observasjon er ein konkret og meir spesifikk tilnæringsmåte innan feltarbeid som eignar seg spesielt godt til å få innsikt i menneskeleg interaksjon og aktivitet (Hammersley & Atkinson, 1995). Ettersom intensjonen med prosjektet var å avdekkje og synleggjere korleis journaliststudentar utviklar kunnskap og kompetanse gjennom aktivitet i studiet,

utgjorde deltakande observasjon eit godt fundament for innhenting av det empiriske materialet.

Deltakande observasjon i dette prosjektet er influert av etnografisk orienterte måtar å observere på (Hammersley og Atkinson, 1995). Datamaterialet er innsamla gjennom deltakande observasjon (Hatch, 2002) og samtalar med informantar (Hammersley og Atkinson, 1995; Kvale & Brinkmann, 2009; Spradley, 1979; Wolcott, 1999). Når det gjeld deltakande observasjon, er graden av deltaking sterkt avhengig av den rolla forskaren har eller får (Hammersley & Atkinson, 1995). Det kan vere fleire faktorar som avgjer kor nært eller distansert ein som forskar kan eller skal stille seg til spesifikke kontekstar. I samband med dette prosjektet var det både av praktiske og etiske årsaker rettast å ta rolla som primært observatør. Dette blir det gjort nærare greie for nedanfor.

Gjennomføring av deltakande observasjon

Den deltakande observasjonsstudien vart gjennomført systematisk ved å følge arbeidet til journaliststudentane i aktivitetar som vart vurderte som relevante for prosjektet. Desse aktivitetane omfatta seminar, workshops, gruppeoppgåver og førelesingar som strekte seg over eitt år i andre og tredje studiesemester. Observasjonane vart avgrensa til aktivitetar som gjekk føre seg på campus eller i tilknytning til campus. Samlingar på fritida, til dømes kollokviegrupper eller gruppearbeid utanom den ordinære skuletida, vart ikkje tekne med i datamaterialet. Dei kunne sjølvstilt ha bidrege til eit rikare datamateriale, men av praktiske årsaker var dette noko som vanskeleg kunne planleggjast. Samstundes understrekar dette kor viktige dei kvalitative intervjuar var.

Feltarbeidet, som utgjorde utgangspunktet for å svare på den andre og tredje problemstillinga, vart gjennomført hausten og våren 2006/2007 og i fyrste del av haustsemesteret 2007. Det omfatta observasjon av fyrste og etterkvart andre års journaliststudentar i aktivitetar som workshops, seminar og arbeid med praktiske oppgåver. Det fyrste semesteret vart nytta til å identifisere nøkkelinformantar som

utgjorde hovudfokuset for observasjonsstudien og dei påfølgjande kvalitative intervju.

I tillegg følgde eg førelesingar for å få eit meir fullstendig overblikk over den utdanningsmessige kvardagen til journaliststudentane og over fagperspektiva som dei vart innførte i. Dette var òg eit ledd i intensjonen om å delta på lik linje med journaliststudentane, noko som sjølv sagt har reist ein del problemstillingar som skal diskuteras nedanfor. Det er likevel viktig å poengtere at bakgrunnen var eit ynske om å forstå korleis studentane oppfattar seg seg sjøve som journaliststudentar, og korleis ein kan forstå handlingane deira innanfor den heilskapen dei er ein del av. Førelesingane hadde ikkje nokon klår observasjonsverdi i seg sjøve, men gjennom å delta som ein journalistfagleg amatør på lik linje med studentane kunne eg få eit betre grunnlag for å forstå rolla og kvardagen til informantane. Dette er i tråd med fleire grunnleggjande trekk ved observasjonsarbeid innan kvalitativ forskning. Den beste måten å få eit breitt og djupt bilete av ein konkret kultur og eit samfunn på er å samhandle direkte med menneska som utgjer denne kulturen og dette samfunnet. På eit vis er all forskning på sosiale fenomen deltakande i større og mindre grad, for ein kan aldri studere sosiale fenomen utan samstundes å vere ein del av dei (Atkinson & Hammersley, 1994). Graden av involvering frå forskaren si side er avhengig av fleire faktorar og omsyn. Spørsmålet om kva effekt forskaren har på feltet, er relevant, kanskje spesielt dersom målet er å fange aktivitetar som oppstår naturleg for informantane. Samstundes er det viktig å påpeike at sjølv den minste involvering frå forskaren si side vil ha ein innverknad på den naturlege konteksten det blir forska på. Fullstendig deltaking er primært brukt i antropologiske studiar der målet er å forstå dei åtferdsreglane som definerer perspektiva til medlemene av ein kultur. Rammene for dette prosjektet har gjort slik deltaking uaktuelt. Ifylgje Hatch (2002) finst det gode døme på forskning der forskaren deltek som student på linje med dei observerte (Corsaro, 1985; Holmes, 1995). Samstundes er det openbert vanskeleg å bli akseptert som likeverdig med studentane som skal observerast. I mitt observasjonsarbeid har det ikkje vore eit mål å bli akseptert som ein likeverdig deltakar. Dette heng saman med ein tredje faktor av meir praktisk art, nemleg kor god anledning ein som forskar

har til å ta feltnotat undervegs. Fleire av aktivitetane som informantane deltok i, vart filma. Dette vart gjort i kontekstar innanfor eit avgrensa område. Eit døme på dette var eit innføringskurs i bruk av teknisk utstyr som filmkamera. Her vart kameraet plassert i eit hjørne av rommet med ein retningsbestemt mikrofon for å fange opp lyd frå der eg ville. Denne konteksten gav godt oversyn, samstundes som ein kunne gå inn og fokusere på særskilde situasjonar. Filmopptaka vart gått gjennom i etterkant, og samtalar vart nøyaktig transkriberte. Undervegs i forskingsarbeidet vart kameraet lagt vekk til fordel for eit større fokus på feltnotata. Bakgrunnen for dette var at eg i større grad deltok i aktivitetar der ein stadig flytta på seg. Feltnotata vart difor eit verkøy som erstatta videokameraet. Videomaterialet er ikkje omfattande og har heller ikkje vorte brukt i større grad som empiri i forskinga. Årsaka til dette er at eg har opplevd materialet som lite treffande i høve til fenomena er undersøkte.

Ved å involvere seg som fullstendig deltakar vil ein ha vanskar med å ta feltnotat. Difor vart det ei avveging mellom det å kunne dokumentere observasjonane basert på reint minne og det å ta notat som seinare utgjorde eit meir påliteleg datamateriale. I dette forskingsarbeidet har feltnotat vore nytta for å unngå sentrale problem knytte til å basere observasjonane på reint minne. Ein konsekvens av dette har vore at ein ikkje alltid har kome så nær informantane som ein gjerne ville. Likevel eliminerer ein faren for å overidentifisere seg med informantane på linje med det Hatch (2002) omtalar som «going native».

For å kunne gjere godt nok greie for det sosiale og det meir objektorienterte samspelet som vart observert mellom dei sosiale aktørane og objekta dei samhandla med, var det nødvendig å få tak på korleis informantane sjølve tolka og forstod situasjonane og handlingsmønsterane sine. Deltakande observasjon opnar for ein stadig samtale med informantane i tillegg til den reine observasjonen. Dette kan gje ny informasjon om korleis informantane forstår situasjonar undervegs, noko som ikkje er tilgjengeleg gjennom rein observasjon. Samstundes ligg det ei klar avgrensing i det å vere i ein situasjon der det primære for informanten ikkje er å tene forskaren, men å vere ein student i ein læringsprosess. Slik sett gav observasjonane ikkje uttømmende

informasjon om alle sider ved fenomenene som vart studerte. På bakgrunn av dette vart det gjennomført kvalitative intervju med eit utval studentar, i tillegg til intervju med nettjournalistane som berre vart intervjuet.

Gjennomføring av intervju

Kvalitative intervju vart nytta for å få grundig informasjon om spørsmål som vart genererte gjennom feltarbeidet med journaliststudentane, og tente som ein metode for å utforske informantane sine erfaringar og tolkingar av hendingar (Kvale & Brinkmann, 2009; Mishler, 1986; Spradley, 1979). Slik har intervjuet bidrege til å avdekkje og avklare nyansar som rein observasjon ikkje kan fange opp.

Det kvalitative forskingsintervjuet opnar for ein dialog mellom to menneske som likeverdige samtalepartnarar. Kvale og Brinkmann (2009) definerer det kvalitative forskingsintervjuet som «et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede [gjennom] utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (s. 22). Intervjusituasjonen, som i dette prosjektet bestod av meg og enten nettjournalisten eller journaliststudenten, har teke utgangspunkt i den kvardagslege samtalen. Likevel har dette vore noko meir enn den kvardagslege samtalen mellom naboen min og meg. Intervjuet har hatt ei deskriptiv orientering basert på eit ynske om at svara skal vere mest mogeleg spesifikke, samstundes som det skal vere eit rom der ein kan prate ope om eit fenomen. Føresetnaden for dette opne, individuelle forskingsintervjuet er at det er gjennomført ei undersøking med relativt få informantar der eg har vore interessert i kva det einskilde mennesket seier, og korleis dette mennesket tolkar eit spesielt fenomen (Jacobsen, 2003). Som forskar skal ein vere merksam på føremålet med samtalen og korleis ein kan strukturere han for å kunne kome fram til eit meningsfylt og nyansert tankegods om eit fenomen. Ein skal ikkje distansere seg frå informanten, men ein skal heller ikkje kome for nær. Ein bør ikkje betrakte informanten sine ord og meiningar som berre lydar, men heller møte han i samtalen og leggje grunnlaget for ein dialog som vil bidra med noko fruktbart, gjerne for både forskaren og informanten (Skjervheim, 2002). Inn i intervjusamtalen har eg hatt med

meg eit fagleg tankegods og mine eigne eigenskapar som menneske, og eg har difor brukt meg sjølv som instrument i prosessen med å søkje kunnskap om fenomen. Kvale (2004) meiner at «det er den menneskelige interaksjonen som produserer vitenskapelig kunnskap» (s. 28). Samstundes må fokuset vere retta mot målet med prosjektet, og ein må som forskar vere medviten om og kritisk til det informantene fortel om erfaringsverda si.

Intervju med journaliststudentar

For å få eit tilstrekkeleg grunnlag for å fastslå korleis journaliststudentane tolka sin eigen situasjon, og for å få eit djupare innblikk i informantane sine tolkingar av observerte situasjonar, vart det altså gjennomført semistrukturerte kvalitative intervju med dei tolv observerte journaliststudentane i tillegg til intervju med nettjournalistane.

Intervjuguiden (appendiks 1) vart utforma med utgangspunkt i hovudproblemstillinga og forskingsspørsmåla, og inneheldt desse tematiske delane: informasjon om informantane (utdanning, karriere, motivasjon for å byrje på studiet); studenten si forståing av journalistisk arbeid (rolle, mandat); refleksjonar kring eigne læringsprosessar, tidlegare handlingar og opparbeidd kunnskap. Desse delane vart vidare brotne ned i meir konkrete, opne spørsmål som både var inspirerte av det konseptuelle rammeverket for prosjektet (forskingsspørsmål, teoretiske perspektiv) og observasjonane frå feltarbeidet. Det vart gjennomført ei pilotering av intervjuet på førehand for å vurdere korleis intervjuguiden fungerte, og for å prøve ut rolla som intervjuar. Spørsmåla vart i stor grad følgde i kronologisk rekkefølge på bakgrunn av ein logisk oppbygnad, men eg var ikkje rigid med omsyn til å følgje resonnementa eller forteljningane til informantane om dei dreia inn på andre tema som var relevante for forskinga. Ved nokre høve opplevde eg at samtalan tok andre retningar enn det som var planlagt, og at dette ikkje gav relevant informasjon. Såleis utgjorde intervjuguiden eit verktøy for å dreie samtalen inn mot det som var meir tematisk relevant. Både under og i slutfasen av intervjuet validerte eg sentrale delar av informasjonen eg hadde fått, gjennom det Lincoln og Guba (1985) omtalar som

member checking. Dette gjorde eg ved at eg før overgang til neste tema summerte opp informasjonen eg hadde fått, og parafraserte dei utsegnene eg vurderte det som særleg viktig å oppfatte rett. På denne måten opplevde eg både at eg sikra ein sterkare intern validitet, og at informanten ved fleire høve kom med nye, interessante og relevante innspel.

Alle intervjua vart gjennomførte på mitt kontor. Dei varte frå 1 til 1,5 timar, og opptaka utgjer totalt 14,5 timar med intervjumateriale. Opptaksutstyret var ein profesjonell digital opptakar med innebygd mikrofon og minnebrikke, og gav opptak av svært god kvalitet.

Intervjua blei noterte i stikkordform, både for å hugse undervegs og for å notere nonverbale uttrykk og inntrykk. Denne informasjonen er lett å miste om ein ikkje lagrar han på nokon måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Rett etter intervjua brukte eg tid på å notere generelle inntrykk og informasjon som kunne takast med inn i neste intervju eller i analysen.

For ytterlegare å unngå å miste av syne det som kom fram gjennom intervju, transkriberte eg dei så raskt som råd. Intervjua vart transkriberte ordrett i MS Word, og et tok med pausar, gjentakingar og så bortetter. Det empiriske materialet vart kondensert ned utan å tape meining og reinskrive i ei meir lesarvenleg form, noko ein kan finne støtte for i litteraturen om intervjuforskning (Kvale, 2004; Rubin & Rubin, 2005). Eit døme på dette er intervjuet med studenten Vikky:

Eg var jo klår over at studiet skal leggje rette for å utdanne reflekterte journalistar, og det er jo også slik at eg gjekk inn i studiet med det i bakhovudet. Men det hjelper jo ikkje så mykje om ein ikkje har nokon der som vekkjer dette i deg og set deg i stand til å peike på det som er problematisk ved di eiga forståing.

Denne teksten var ei reinskriving av råmaterialet som låg føre i transkribert form.

Dette tekstutsnittet var opphavleg transkribert slik:

Eg var jo klar på...eg var jo klar over at studiet kan...skal leggja til rette for å utdanna reflekterte journalistar...og at...og det er jo sånn at eg hadde dette i bakhovet då eg gjekk inn i studiet. Men...eh...så er jo det sånn at...eh...men så hjelper det liksom ikkje så mykje om ein ikkje har nokon der som kan bidra...eller, nei...som kan vekkja dette i deg og setja deg i stand til å peika ut det som er...eh...problematisk ved forståinga di.

Transkribering er ein tidkrevjande, men nødvendig prosess som undervegs gav djupare innsikt i materialet og tankar knytt til den føreståande analysen. Før eg går inn på korleis analysen av intervju vart gjennomført, vil eg gjere greie for intervju med nettjournalistane.

Intervju med nettjournalistar

Dei semistrukturerte kvalitative intervju vart gjennomførte seint på hausten 2006, og om ein ser på rammene kring intervju, skil ikkje intervju med nettjournalistane seg mykje frå intervju med journaliststudentane. Det same opptaksutstyret vart nytta, og intervju vart gjennomførte på kontoret mitt. Intervjuguiden vart pilotert på førehand, *member checking* vart nytta for å styrkje den indre validiteten, notat vart gjorde undervegs, og intervju vart transkriberte kort tid etter at dei var gjennomførte. Det som skilde denne konteksten frå intervju med journaliststudentane, var naturlegvis informantane, som hadde med seg perspektiv frå eit yrkesliv som journalistar. Som nemnt ovanfor utgjorde utvalet fem mannlege nettjournalistar i alderen 24 til 34 år. Informantane arbeidde i ei avis – som er anonymisert under namnet «Bergen Today Online» – basert på papirversjonen «Bergen Today».

Til intervjuet vart det utarbeidd ein intervjuguide (appendiks 2) som inneheldt fire hovuddelar: bakgrunnsinformasjon om informanten, forståing av eige yrke (rolle, mandat, osb.), forståing av læring og uformell læring, og refleksjonar kring tidlegare handlingar og opparbeidd kunnskap. Kvar hovuddel vart broten ned til underpunkt som inneheldt relevante og meir spesifikke spørsmål. Døme på underpunkt var nye prosedyrar, tilgang til og bruk av ressursar og refleksjon kring læring og profesjonell utvikling. Kategoriane var inspirerte av Eraut (2000b) sitt teoretiske rammeverk kring uformell læring.

Intervju varte mellom 65 og 90 minutt og gav totalt nesten 6,5 timar lydopptak.

3.4 Analyse og tolking

Analyse inneber ei systematisk tolking av data (Strauss, 1987). Analysemåten for kvalitative data er avhengig av fleire element som igjen er avhengige av kvarandre. Døme på slike element er korleis problemstillinga er formulert, og kva vitenskapsteoretisk fundament prosjektet kviler på. Systematikk og innleving er to prinsipp som har vore grunnpilarar i analysen av datamaterialet frå intervju og feltarbeidet (Thagaard, 2003). Systematikk dreiar seg primært om ein grundig gjennomgang av datamaterialet med støtte i velkjende prinsipp for kvalitativ forskning der målet for jakta er meining (Hatch, 2002). Forskaren har i dette prosjektet vore delaktig under feltarbeidet og intervju og er såleis ein aktør i materialet som har blitt henta inn. Framfor å unngå å intervensere i livsverda til informantane har eg prøvd å forstå gjennom å leve meg inn i denne livsverda. Samstundes har eg prøvd å leggje fram forforståingane mine både om fenomena eg har studert, og om informantane eg har møtt, for å unngå å tillegge dei eigenskapar som er produkt av mine egne førestillingar. Dette opplever eg som eit arbeid for å skape analytisk distanse til fenomenet, informanten og det empiriske materialet eg sit att med.

Analysen er inspirert av sentrale prinsipp frå hermeneutikken, og desse har vore kjelda til analysearbeidet med det empiriske materialet som er henta fram gjennom observasjonar og intervju. Gjennom å sjå mot hermeneutikken har det vore mogeleg å få i stand ein meir systematisk framgangsmåte i møte med informantane sine erfaringar i utdanning og arbeid. Eg har ikkje halde meg strengt til den meir strukturerte framgangsmåten til hermeneutikken når det gjeld analyse, men har nytta dette perspektivet som ein metodologisk reiskap i arbeidet med det tekstlege empiriske materialet som avdekkjer eit spenningstilhøve mellom forskaren si forforståing av dei studerte fenomena og dei observerte handlemåtene og utsegnene til informantane. Dette spenningstilhøvet har ikkje berre vore gyldig og openbert mellom forskar og informant, men òg mellom grunnhaldningane ein finn i dei teoretiske perspektiva, og det som vert observert. Giddens (1984) har påpeika at samfunnsvitenskapleg forskning har den doble hermeneutikken som fundament. Det

inneber at ein som samfunnsvitskapleg forskar må ta høgde for at eins eigne tolkingar baserer seg på aktørane sine tolkingar av verda, og at desse vert rekonstruerte med hjelp frå det samfunnsvitskaplege språket (Gilje & Grimen 1993).

Analyse av datamaterialet frå feltarbeidet

Datamaterialet frå feltarbeidet er materialisert gjennom feltnotata som blei skrivne undervegs. Feltnotata inneheld skildringar av situasjonar og samtalar, både mellom studentar og mellom lærarar og studentar. I feltnotata skildra eg hendingar som oppstod, og eg skreiv ned dialogar som støtta og gav eit klårare bilete av hendingane. I påfølgjande observasjonar såg eg etter liknande hendingar eller hendingar som skilde seg frå det eg tidlegare hadde observert, noko eg skreiv ned som korte narrativ. Dette utgjorde utgangspunktet for ei kategorisering av datamaterialet. Døme på slike mønster var korleis studentane tok avgjerder under gruppearbeid, kva rasjonale dei bygde avgjerdene på, og korleis dei fordelte oppgåver. Det stod tidleg klart for meg at studentane sin erfaringsbakgrunn spelte ei viktig rolle. Dette fekk meg til å spørje korleis studentane sin erfaringsbakgrunn verka inn på dynamikken i gruppa, og korleis studentane med praktisk erfaring frå journalistisk arbeid resonnererte og løyste problemstillingar, samanlikna med journaliststudentane utan praktisk erfaring. Det som var spesielt interessant, var korleis dei fyrstnemnde studentane handterte spenninga mellom krava frå skulen og den praktiske erfaringsbakgrunnen deira.

Etter å ha fullført feltarbeidet byrja eg å arbeide meir systematisk med feltnotata mine. Innleiingsvis under feltarbeidet valde eg å bruke videokamera for å fange situasjonane, men dette gjekk eg etter kvart bort frå fordi det tok for mykje tid og var upraktisk å handtere under feltarbeidet. Eg valde å fokusere på datamaterialet frå gruppearbeida fordi det gav svært mykje informasjon kring forskingsspørsmåla eg stilte. Det fyrste eg gjorde, var å skrive ut feltnotata som narrativ rundt arbeidet til studentane og dei ulike gruppene av studentar og deretter å kople på narrativa som eg hadde produsert under feltarbeidet. Eg byrja med kvar einskild gruppe frå gruppearbeidet og skreiv ut narrativ frå kvar økt. Deretter skreiv eg øktene saman til større tekstar for å eit heilskapleg bilete av gruppeprosessane. Eg gjennomførte så ei

nærlesing av narrativa, såg dei saman med datamaterialet frå intervjuet og tematiserte i kategoriar. Desse kategoriane har eg delt opp i dei overordna emna *kritisk refleksjon* og *praktisk kunnskap*:

Kritisk refleksjon:

- Kontekstar for kritisk refleksjon
- Operasjonalisering av kritisk refleksjon
- Antagonismens betydning for utviklinga av kritisk refleksjon

Praktisk kunnskap:

- Erfaringsbaserte avgjerder i vurderingssituasjonar
- Erfaringsbaserte avgjerder i utveljingssituasjonar

Dei to siste kategoriane under emnet praktisk kunnskap reflekterer rolla til studentane med praktisk erfaring frå journalistisk arbeid under praktisk arbeid i gruppeaktivitetar. Eg har henta omgrepa vurdering og utveljing frå prosessen kring journalistisk arbeid⁶ (Østlyngen & Øvrebø, 2000). Vurderingane i empirien viser til korleis journalistane vurderer verdien av sakene dei jobbar med, medan utveljing handlar om den endelege prosessen med å velje ut kva sak som høver best.

Til slutt sorterte eg og henta ut sekvensar frå datamaterialet som på ulike vis gav eit perspektiv på kategoriane eg hadde sett opp. Datamaterialet eg brukte til dette, hadde eg under skrivinga av narrativa kondensert ned til kortare, men meiningsberande tekstar for å gjere materialet både meir handterbart og meir lesarvenleg. Dette skapte ein syntetisk tekst som gav eit meir konsentrert perspektiv på funna som vart gjorde.

Analyse av intervju med journaliststudentane og nettjournalistane

Analysen av intervjuet har mange likskapstrekk med analyseprosessen kring datamaterialet frå feltnotata. Under det fyrste steget i analysen las eg kvart intervju

⁶ Østlyngen og Øvrebø (2000) skildrar den journalistiske arbeidsmetoden som å søkje, vurdere, velje og formidle.

fleire gonger medan eg gjorde notat i margen. Etter kvart nærles eg materialet for å utvikle kodar som kunne vere med på å definere handlingane og erfaringane som informanten skildra (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202). Det som primært skil analyseprosessen kring datamaterialet frå nettjournalistane og journaliststudentane, er at eg både under studentintervjua og den påfølgjande analysen hadde empiri frå feltarbeidet å byggje på. Dette materialet hadde eg ikkje under intervjua med nettjournalistane og den vidare analysen av denne empirien. Det betyr at momenta og ideane frå datasetta kring journaliststudentane vart nytta i samband med analysearbeidet kring begge datasetta. Notata eg gjorde i margen (appendiks 3), vart etter kvart gjort om til kodar som fanga særtrekk på tvers av intervjua. Gjennom denne prosessen vart det utvikla kategoriar som dataa vart sorterte under gjennom å fargekode utsegner etter kategoriar (appendiks 4). Vidare vart datamaterialet meiningskondensert (Kvale & Brinkmann, 2009). På dette nivået tente analysen til å synleggjere individuelle og erfaringsbaserte moment. Eg hadde med meg opplevinga av skilnaden mellom studentane utan erfaring frå journalistisk arbeid og dei studentane som hadde erfaring, og spesielt med omsyn til argumentasjonen som låg bak val dei gjorde under gruppearbeida. Empirien frå feltarbeidet gav informasjon om ein integrasjon av arbeidserfaringar inn i skulekonteksten som studentane både med og utan arbeidserfaring peika tydeleg på under intervjua. Studentane utan erfaring uttrykte frustrasjon over det manglande kunnskapsbaserte rasjonalet bak vurderingane til studentane med erfaring, medan studentane med erfaring gjerne refererte til lærdomen frå studiet som sekundær samanlikna med erfaringane frå det journalistiske arbeidslivet. Den praktiske verdien av studiet vart sett høgt blant dei sistnemnde studentane. Dette utgjorde utgangspunktet for den tredje artikkelen i avhandlings mi. Sett i samanheng med datamaterialet frå observasjonane opplevde eg at kategoriane frå feltarbeidet utgjorde eit godt grunnlag for å sortere intervjumaterialet, og eg utvikla subkategoriar for å få eit meir nyansert bilete av einskilde studentar eller mindre grupper av studentar.

Når det gjeld datamaterialet frå intervjua med nettjournalistane, brukte eg den same framgangsmåten i innleiingsfasen som ved analysen av intervjua med

journaliststudentane. Under denne analysen fann eg trekk som handla om individualitet og erfaringsbasert utvikling samt praktisk utføring og tidspress. Ei vidare lesing av materialet førte til at eg sorterte ut treffande sitat frå materialet, fargekoda dei og plasserte dei i desse kategoriane og deretter gjennomførte ei meiningsfortetting. Under den endelege analysen av datamaterialet valde eg å bruke Eraut (2000b) sitt konseptuelle rammeverk for uformell læring for å kunne skildre dei mønsterne eg fann i datamaterialet som var relaterte meir spesifikt til kategorien som omhandlar erfaringsbasert utvikling. Dette utgjorde grunnlaget for den fyrste artikkelen.

3.5 Refleksivitet og validitet

Å gjere greie for forskaren sine oppfatningar av kva forskning er, og korleis ein kan få fram ny kunnskap, er noko som nødvendigvis må gjerast eksplisitt grunna innverknaden det har på undersøkinga. Forskarens grunnsyn på forskinga kan plasserast i det konstruktivistiske paradigmet (Hatch, 2002). Ifylgje Hatch eksisterer det ingen universell og absolutt realitet som er gyldig for alle, men eit mangfald av realitetar. Meaning er konstruert i tilhøvet mellom kunnskapen og skaparen av kunnskapen. Eg lenar meg mot det konstruktivistiske paradigmet, som bidreg med eit verdsbilete der fokuset er retta mot det individuelle mennesket sine erfaringar og mangfaldige måtar å vite på (Hatch, 2002). Å nyttiggjere seg eit konstruktivistisk perspektiv vil med Neuman (2006) sine ord seie at ein «[...] går ut frå at menneskelege interaksjonar og overtydingar skapar realiteten» (s. 89). Fordi konstruktivismen har som hovudfokus at enkeltindividet skapar sin eigen realitet, vil subjektivitet som ei følgje av dette vere noko som ligg implisitt i forskinga som er gjort med dette som grunnlag (Hatch, 2002). Dette gjeld òg forskaren som ein del av det som blir forska på. Forskaren er ein del av den realiteten det blir forska på, og nøytralitet er difor umogeleg å innfri. Eg tek som forskar ikkje eit reint relativistisk perspektiv og er såleis inspirert av konstruktivismen. Ein del konstruksjonar er faste, men tolkinga av dei kan vere individuelt basert. Når det gjeld journalistikken, kan ein

sjå på Ver varsam-plakaten som ein fast konstruksjon, som den individuelle journalisten med si fortolking stadig utset for press. Det same gjeld mine fortolkingar av dei sosiale situasjonane eg har studert, og samtalene eg har vore gjennom med studentane og nettjournalistane.

Eg har sjølv inga erfaring med journalistisk arbeid. Bakgrunnen min har eg frå studium i pedagogikk. Pedagogikken, og særleg interessa for læraren si rolle som tilretteleggjar for læring, har såleis stått meg nærast. Det er kanskje dette som gjer at eg under feltarbeidet raskt vart interessert i undervisningsstilen til lærarane ved bachelorstudiet i journalistikk, spesielt Glenn. Motivasjonen min for dette prosjektet har vore å gje eit kontekstuelt bestemt bilete av korleis praktisk kunnskap blir lært og kjem til uttrykk både gjennom den teknologiske utviklinga og i yrke der ein vert sett under press. På bakgrunn av dette valde eg å rette blikket mot journalistikken. Etter kvart som eg har kome tett på både journalistar og journaliststudentar, har eg opplevd ein fasinasjon over vitenskapen, den praktiske utføringa og korleis praksis både verkar med og mot ein. Sjølv om eg var tett på, opplevde eg meg som det Tone Kvernbekk omtalar som ein *outsider* (Kvernbekk, 2005). Sjølv om Kvernbekk snakkar om pedagogiske *out-* og *insiderar*, er temaet i høgste grad overførbart til min situasjon. Kvernbekk (2005) definerer ein outsider som ein person som på grunn av sin spesielle og privilegerte posisjon innehar – eller vert anteken å inneha – ein kunnskap som andre ikkje har. Trass i eit ynske om å kome tett på informantane har eg definert meg sjølv som ein outsider, og naturleg nok har eg heller ikkje fått rolla som medstudent eller kollega. Det har sett meg i stand til å stille meg utanfor og stille spørsmåla som insiderar kanskje ikkje ser eller ikkje torer å stille. Denne posisjonen har eg brukt aktivt, og eg sit difor både med ein meir personleg og inngående kjennskap til journalistikken og eit datamateriale som gjev perspektiv på journalistikken som det er forska lite på.

Ei anna side ved det empiriske materialet er at det vart forska fram i tidsrommet 2006–2007. Det vil seie at materialet er nokre år gammalt og ikkje nødvendigvis gjev eit bilete av journaliststudiet ved Universitetet i Bergen slik det artar seg i dag.

Likevel har eg observert at det ikkje er store, omfattande endringar i studieprogrammet som gjer at mitt bilete av studiet er annleis enn det noverande.

Når det gjeld det empiriske arbeidet, har eg valt å gjere eit sentralt trekk for å sikre den interne validiteten betre. Silverman (2006, s. 232) omtalar validitet i kvalitativ forskning som det same som sanning. Kva som er sant og ikkje, er i den samfunnsvitskaplege forskinga ikkje nødvendigvis knytt til om ei utsegn stemmer med den objektive verda. Det som er ei sanning for eitt menneske, treng ikkje vere det for eit anna. Under intervju brukte eg det eg tidlegare har omtala som *member checking* (Lincoln & Guba, 1985). Dette gjorde eg ved at eg før overgang til neste tema summerte opp informasjonen eg hadde fått og parafraserte dei utsegnene eg meinte det kunne vere særleg viktig å oppfatte rett. Til slutt summerte eg opp dei viktigaste hovudtrekka frå intervju og lét informanten få kome med korrigeringar, supplerande informasjon eller nye innspel som var relevante for prosjektet. Member checking er ikkje uproblematisk, for forståing, sett frå eit fortolkande perspektiv, er noko som blir konstruert av både forskar og informant i lag og kan ikkje samanliknast med ei objektiv sanning. Dersom ein føreset at det ikkje eksisterer ei objektiv sanning, vil ikkje member checking kunne gje heile sanninga. Informanten kan òg vere ueinig i forskaren sine tolkingar, og spørsmålet er vidare kven som definerer kva perspektiv som skal gjelde. Det kvalitative forskingsintervjuet er prega av eit ujamnt makttilhøve, og det er eg som har sett agendaen og rammene for kvar vegen skulle gå.

Ei anna problemstilling som eg opplevde då eg skulle skrive for engelskspråklege tidsskrift, var av språkleg art. Empirien min låg føre på norsk, og eg måtte nødvendigvis omsetje delar av han. Språket i samtalematerialet mitt er rikt på bilete, og det har difor vore utfordrande å omsetje det til engelsk. Eg har vore nøydd til å utelate sitat som eg gjerne skulle hatt med, men som vanskeleg lét seg omsetje. For å sikre at den engelske omsetjinga held god kvalitet, har eg hatt bistand frå profesjonelle omsetjarar.

3.6 Etikk

Forskningsprosjektet (eller doktorgradsprosjektet) følger Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006) frå Den nasjonal forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Det er teke særskilt omsyn til informantane sine rettar når det gjeld informert samtykke, konfidensialitet og personvern.

Prosjektet vart meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det blei godkjent (appendiks 5) under føresetnad at informantane gav informert samtykke (appendiks 6). I dette låg det at informanten var informert om innhaldet i forskningsprosjektet, at alle personopplysningar som kunne sporast attende til informanten, vart anonymiserte, og at informanten kunne trekkje seg frå prosjektet når som helst så lenge det var praktisk mogeleg.

All informasjon som kan knytast til informantane, har eg oppbevart på ein sikker måte. Den digitale informasjonen i form av lydopptak, feltnotat og transkriberte tekstar har eg hatt lagra på ein kryptert ekstern harddisk og brukt på ein PC som berre eg har tilgang til. Den transkriberte teksten og feltnotata er anonymiserte, og informantnøkklane har vore lagra separat på ein sikker plass. Mediebedrifta eg har henta nettjournalistane frå, har eg anonymisert og valt å kalle «Bergen Today Online». Bakgrunnen for dette er at det er ei lita bedrift, og at det er svært sannsynleg at informantane kunne ha vorte identifiserte gjennom denne avhandlinga.

Under intervjusituasjonen kjem eg ikkje utanom makttilhøvet mellom meg, som definerer intervjuspørsmåla og leiar intervjusamtalen, og informanten. For ikkje å misbruke denne makta prøvde eg under intervjuet å unngå å stille spørsmål med ei form og eit innhald som kunne setje informanten i ubehagelege situasjonar. Gjennom intervjuet hadde eg samtalar med journaliststudentar som i utgangspunktet var unge menneske som var i byrjinga av utdanninga si. Difor prøvde eg å unngå å setje dei i posisjonar som stilte kritiske spørsmål ved utdanningsvalet deira. Intervjuet var ikkje

baserte på kontroversielle tema og gav ikkje grunnlag for at svært sensitiv informasjon vart delt. Likevel var eg både under og etter felt- og intervjuarbeidet påpasseleg med å vurdere om informasjonen eg fekk, var av sensitiv art eller ikkje.

Eit anna og svært viktig aspekt ved feltarbeidet var korleis eg påverka feltet. Dette gjaldt ikkje berre dei praktiske omsyna som måtte takast fordi eg skulle vere til stades under gruppearbeida, seminara og førelesingane, men òg korleis det å vite at eg var til stades, påverka læringssituasjonen til studentane. Eg deltok ein lengre periode i dei fleste læringsaktivitetane studentane var gjennom, og ein viktig føresetnad for god læring er at ein som student er fokusert og konsentrert. Ved å delta kan eg ha påverka og forstyrra undervisninga, men eg prøvde å unngå det ved å setje meg usjenert til og unngå å gripe inn i læringssituasjonane.

Gjennom analysefasen og den vidare skriveprosessen har målet vore å gje presise framstillingar av det informantane har fortalt, og det eg har observert. I presentasjonen av intervjumaterialet har eg valt å utelate nølande lydar og ord som ikkje gjev mening, for å unngå å framstille samtalane som usamanhengande (Kvale, 2004, s. 106). Dette gjev eg eit tydeleg bilete av i neste kapittel gjennom ein grundig presentasjon av funn og empiri.

Kapittel 4: Presentasjon av empiri

I det følgjande presenterer eg sentrale funn og empirien som utgjer grunnlaget for dei. Eg tek utgangspunkt i dei tre artiklane som inngår i avhandlinga. Kvar artikkel blir kort skildra saman med ei påfølgjande oversikt over funna som er gjorde. Kvar for seg set artiklane fokus på ulike sider ved avhandlinga si overordna problemstilling: *Kva kjenneteiknar journalisten sine læringsprosessar, og kva har dette å seie for utvikling av journalistfagleg kunnskap?* Denne problemstillinga har så vorte operasjonalisert gjennom tre forskingsspørsmål:

- Kva kjenneteiknar rammeverket for handling og læring i praksis, og kva har miljøet til den røynde journalisten å seie for utvikling av journalistfagleg kunnskap?
- Kva rolle spelar kritisk refleksjon i den utviklinga den profesjonelle journalisten må gå gjennom, og kva har denne dugleiken å seie for utvikling av praktisk kunnskap?
- Korleis forstår og brukar journaliststudentar sine praktiske erfaringar i læringsaktivitetar gjennom utdanninga, og korleis kjem denne kunnskapen til uttrykk?

Desse tre forskingsspørsmåla har vore utgangspunktet for dei tre artiklane som det skal gjerast greie for nedanfor. Det fyrste forskingsspørsmålet er representert gjennom artikkelen «How online journalists learn within a non-formal context». Denne artikkelen byggjer på ein intervjustudie av fem nettjournalistar, der eg undersøker ulike aspekt ved uformell læring og korleis journalistfagleg kunnskap blir utvikla. Den andre artikkelen, «Investigating journalism students' conceptions and development of critical reflection through teacher-mediated activities», tek for seg det andre forskingsspørsmålet og er basert på intervju og observasjonar av journaliststudentar. Bakgrunnen for at kritisk refleksjon er valt, er at det er lyfta fram som ein viktig dugleik i den journalistfaglege utviklinga og såleis kan sjåast på som ei spissing av hovudproblemstillinga ved å verte sett fram som ein viktig føresetnad for læring og utvikling av journalistfagleg kunnskap. Det same datamaterialet er nytta for

å få svar på det tredje forskingsspørsmålet, som blir behandla i artikkelen «Using the gut feeling – Making sense of practical knowledge in journalism education». Artikkelen rettar søkjelyset mot den praktiske kunnskapen si rolle i ein utdanningskontekst. Samla sett bidreg artiklane med kunnskap kring læringsprosessane til journalisten og kva som er kunnskapen – både den teoretiske og den praktiske – si rolle i journalistfagleg utvikling. Som det går fram av forskingsspørsmåla, er det særleg lagt vekt på uformell læring og praktisk kunnskap.

I den vidare presentasjonen vil eg kort skildre dei tre artiklane og summere opp funna frå kvar av dei. Eg har valt å gjere dette i same rekkjefølgja som forskingsspørsmåla ovanfor.

Artikkel 1

Kronstad, M. & Eide, M. (2015). How online journalists learn within a non-formal context. *Journal of Workplace Learning*, 27(3), 226–240. doi: 10.1108/JWL-12-2013-0107

I denne artikkelen vert følgjande forskingsspørsmål stilt: «Kva kjenneteiknar rammeverket for handling og læring i praksis, og kva har miljøet til den røynde journalisten å seie for utvikling av journalistfagleg kunnskap?» Gjennom intervju med fem røynde nettjournalistar kontekstualiserer artikkelen det konseptuelle rammeverket kring uformell læring og gjev eit bidrag til forskinga på og forståinga av læring i arbeidslivet med fokus på det journalistiske arbeidet. Intervjua er av kvalitativ art og semistrukturerte. Artikkelen drøftar korleis nettjournalistane aktivt bidreg til og influerer på læringsprosessane i arbeidskvardagen.

Funn

Funna frå datamaterialet indikerer at ein bør ha eit breitt perspektiv på korleis uformell læring går føre seg i nettredaksjonar. For å få ei heilskapleg forståing av

uformell læring er det nødvendig å nærme seg emnet på ein måte som tek omsyn til at læring innanfor nettaviser og liknande kontekstar går føre seg på ulike medvitsnivå som omfattar både kognitive, åtferdsmessige, motivasjonsmessige og kjenslemessige aspekt.

Dei uformelle læringsprosessane til nettjournalistane er prega både av reaktivitet og situasjonar der dei har meir tid til å områ seg. Reaktiv læring skjer gjennom fokus- eller perspektivendringar i møtet med situasjonar som nettjournalisten finn utfordrande, usikre og forvirrande. Denne læringa fører til endringar i måtar å sjå ting på i form av tru, idear eller overtendingar. Eit viktig funn er at reaktiv læring ikkje berre finn stad under uvanlege omstende, men kanskje oftare under rutinemessige, daglegdagse jobbaktivitetar. Uformell læring skjer òg i situasjonar der nettjournalisten har meir tid til å områ seg, og der læringa ber preg av å vere meir medviten og intensjonell. Læringa i desse situasjonane er prega av å planleggje, få tilbakemeldingar, motivere seg og handtere kjenslemessige aspekt. Den uformelle læringa er eksperimentell og ber preg av kreativ aktivitet og prosessering.

Det dynamiske og utforskande tilhøvet nettjournalistane har til læring, er tett knytt til den einskildes personlege engasjement. Grunnlaget for denne læringa ligg i kjenslemessige forplikingar der val er basert på både rasjonalitet og emosjonar.

Handlingane og læringsprosessane eg har identifisert i det empiriske materialet, ber preg av ulike grader av intensjonalitet, og faktorar som eigarskap, nærleik og teknologisk interesse er heilt sentrale komponentar i nettjournalistane sitt virke. Nettjournalistane sine synsmåtar på korleis handlingane deira er motiverte og påverka av materialet dei jobbar med, og den sosiale og kulturelle konteksten dei inngår i, bidreg til å gje ei meir nyansert forståing av uformell læring i arbeidslivet.

Artikkel 2

Kronstad, M. (2015). Investigating journalism students' conceptions and development of critical reflection through teacher-mediated activities. *Journalism Practice*, (Online). doi: 10.1080/17512786.2015.1006910

Artikkelen tek opp og behandlar forskingsspørsmålet «Kva rolle spelar kritisk refleksjon i den utviklinga den profesjonelle journalisten må gå gjennom, og kva har denne dugleiken å seie for utvikling av praktisk kunnskap?» Med dette spørsmålet har eg valt å ta opp eit aspekt ved noko som er ein viktig del av den journalistfaglege kunnskapen, og som står sentralt i danningprosessen til den kompetente og profesjonelle journalisten. Artikkelen gjev eit perspektiv på korleis journaliststudentar i høgare utdanning konseptualiserer og forstår omgrepet kritisk refleksjon, og korleis dette vert utvikla i møtet mellom student og lærar.

Funn

Funna i artikkelen viser at det er variasjonar og likskapar journaliststudentane imellom i måten dei forstår fenomenet kritisk refleksjon på, og erfaringane dei har med å bruke refleksjon i utdanning, praksis og kvardagen elles. Det er openbert at studentane er usikre på innhaldet i omgrepet, og dei har eit uttalt behov for å klargjere det. Eit sentralt funn er at både studentar og lærarar har ei forventning om at kritisk refleksjon er ein viktig del av journalistikkutdanninga. Trass i dette manglar utdanninga eit meir formalisert emne eller ei meir generell tematisering der ein meir medvite går i djupna på fenomen som det å reflektere og kritisk refleksjon. Det som skil studentane, er korleis dei vel å vektleggje refleksjon og kritisk refleksjon under studiet. Studentane opplever kritisk refleksjon som ein viktig komponent i den journalistiske ekspertisen, men konteksten der dette blir oppøvd, opplever fleire av dei som problematisk.

Ulike individualistiske forståingsrammer og tilnæringsmåtar kan synast å gjere eit fruktbart utbyte av desse prosessane vanskeleg. Vidare vil dette kunne utfordre

utviklinga av praktisk kunnskap fordi ein står i fare for å ikkje forstå eller oppfatte effektane av eigne handlingar.

Ein måte å løyse dette på kan vere å utruste studentane med meir klårgjerande definisjonar og modellar av kritisk refleksjon og fasilitere for erfaringar gjennom å støtte studentane under læringsprosessen mot kritisk refleksjon og refleksivitet – ikkje berre gjennom einskilte modular eller i lausrivne kontekstar, men som ein integrert del av journalistutdanninga som heilskap.

Artikkel 3

Kronstad, M. (2014). Using the gut feeling – making sense of practical knowledge in journalism education. *Journal of Media Practice*, 15(3), 176–189. doi: 10.1080/14682753.2014.1000041

Denne artikkelen har utforska forskingsspørsmålet «Korleis forstår og brukar journaliststudentar sine praktiske erfaringar i læringsaktivitetar under utdanninga, og korleis kjem denne kunnskapen til uttrykk?» Det empiriske grunnlaget for artikkelen er felles for artikkel 2 og 3. Artikkelen utforskar og diskuterer korleis journaliststudentar som har erfaring innan journalistisk arbeid, brukar denne erfaringa i utdanninga. Fokuset er på korleis studentar på bachelorprogrammet i journalistikk brukar arbeidserfaringane sine, og korleis denne kunnskapen kjem til uttrykk. Konseptuelt byggjer artikkelen på teoretiske perspektiv kring taus kunnskap, og han utforskar på denne måten korleis studentane reflekterer over bakgrunnen for avgjerder dei tek gjennom praktiske øvingar under studiet.

Funn

Eg har studert skilnaden mellom studentar som har erfaring frå journalistisk arbeid, og studentar som ikkje har det, for å finne ute korleis den erfaringsbaserte kunnskapen kjem til uttrykk. Journaliststudentar meiner at den formelle kunnskapen

som blir formidla på bachelorprogrammet i journalistikk, ikkje kan føreskrive praksis direkte. På den andre sida hevdar dei at denne kunnskapen set dei i stand til å ha eit meir analytisk perspektiv på eigen praksis, så lenge han kan anvendast i praktiske situasjonar. Det kan seiast at det er ulike oppfatningar mellom studentar som tek med seg praktisk erfaring frå journalistyrket inn i utdanninga, og journaliststudentane utan erfaring kring formalopplæringa si rolle. Likevel er det ingen eintydig motstand mot teoretiske perspektiv hjå dei fyrstnemnde, men heller eit ynske om at læringssituasjonane skal opplevast som direkte relevante for praksisfeltet. Studentane opplever det i særleg grad som utfordrande å både skulle tileigne seg eit fagstoff og eit repertoar av dugleikar og samtidig ha eit reflekterande perspektiv.

Eit sentralt funn er at spontaniteten som fleire av studentane viser i vurderingar og handlingar, verkar for å vere tidleg internalisert. Funna peikar mot at den tause dimensjonen i journalistisk arbeid er tydeleg tidleg i karrieren til journalistar. Journaliststudentane i denne studien – studentar med ein viss erfaringsbakgrunn – verkar for å ha tileigna seg betrakteleg kunnskap, men kunnskapen synest vanskeleg å verbalisere. Erfaringar formar og endrar måtane journaliststudentane møter utfordringar på, og gjer at dei lettare kan handtere kompleksitet og skape koherens i ei samansett og kompleks medieverd.

På bakgrunn av empirien som er presentert, vil eg no ta utgangspunkt i nokre sentrale funn og drøfte dei i lys av problemstillinga og relevante teoretiske perspektiv. Eg har valt å drøfte funna gjennom å sjå nærare på aspekt knytte til intensjonaliteten i læringa, kva kritisk refleksjon kan ha å seie for den profesjonelle utviklinga til journalisten, og problemet studentane opplever i tilhøvet mellom utdanning og praksis. Eg vil runde av med ei oppsummering, nokre ord om avgrensingane til studien og litt om implikasjonane for vidare forskning.

Kapittel 5: Drøfting

Utgangspunktet for denne drøftinga er funna som vart presenterte i førre kapittel, og som omhandla empirien frå forskingsarbeidet. I fyrste delen ser eg nærare på dei funna som gjeld læringsprosessane til nettjournalistane, med vekt på intensjonaliteten i læringa og konsekvensane av denne læringa. Andre delen inneheld ei drøfting av kva kritisk refleksjon kan ha å seie for den profesjonelle utviklinga til journalisten. Vidare blir funna med omsyn til det dilemmaet studentane opplever i tilhøvet mellom utdanning og praksis, tekne opp til drøfting. Til slutt følgjer ei oppsummering og merknadar om implikasjonar for vidare forskning.

Målet med forskingsarbeidet har vore å gje eit kontekstspesifikt bilete av utvikling og utøving av praktisk kunnskap. Dei tre artiklane i denne avhandlinga kastar på ulike måtar lys over aspekt ved korleis praktisk kunnskap vert utvikla og brukt gjennom utdanninga og i arbeidslivet. Gjennom intervju, observasjonane og dei meir uformelle samtalane med journaliststudentane og journalistane er det samla forteljingar om kva som har ført til at ein no står som journaliststudent, kva tankar ein gjer seg om tilværet som journaliststudent, kva det betyr for ein å bli og vere journalist, kva journalistisk kunnskap og kompetanse er, og korleis dette vert lært.

På bakgrunn av det overordna målet for dette forskingsarbeidet skal eg forsøkje å svare på dette forskningsspørsmålet:

Kva kjenneteiknar journalisten sine læringsprosessar, og kva har dette å seie for utvikling av journalistfagleg kunnskap?

Med utgangspunkt i dette har eg kasta lys over korleis sider ved den journalistfaglege kunnskapen vert utvikla gjennom utdanning og praksis. På den eine sida har det vore eit føremål å gje døme på og analysere rammene for handling og læring av denne typen kunnskap sett i høve til miljøet journalistar er ein del av (artikkel 1). På den andre sida er det gjort forsøk på å synleggjere korleis journaliststudentar brukar sine praktiske røynsler i læringsaktivitetar, og korleis denne typen praktisk kunnskap kjem

til uttrykk (artikkel 3), og korleis dei meir spesifikt forstår og utviklar kritisk refleksjon gjennom studiet (artikkel 2).

Måtane studentane og nettjournalistane lærer på, kan seiast å vere ulike, men har ei tilsynelatande kopling mot det erfaringsbaserte. Spesielt for dei urøynde studentane fortonar den journalistiske verksemda seg gjerne som ei utprega praktisk oppgåve der ein skal handtere alt frå det trivielle, som å handtere og flytte på informasjon, til å setje eit kritisk søkjelys på tilhøve i samfunnet gjennom direkte konfrontasjon med sakstilhøve og menneske. Dette opplever fleire som krevjande og angstfylt, og det kan vere ei kjelde til usikkerheit for den ferske journalisten. Som studenten Kelley uttrykte det: «Eg har aldri hatt telefonskrek, men det å plutselig prate med ein person du berre har lese om i avisene, og stille konstruktive, kritiske spørsmål, bidreg til å vekkje angsten eg ikkje visste eg hadde». Mykje av læringa oppstår gjennom å gjere ting, søkje læringsmogelegheiter aktivt og setje seg sjølv på prøve. Dette krev tillit og sjølvtilitt. Auka sjølvtilitt får ein gjennom å møte utfordringar og meistre dei samstundes som ein opplever støtte i arbeidet frå rettleiar, lærarar og medstudentar, både erfarne og mindre røynde. Såleis ser vi her eit triangulært tilhøve mellom utfordring, støtte og sjølvtilitt som også Eraut et al. (2000) har peika på.

På den andre sida møter vi i dette forskingsprosjektet den røynde praktikaren, som opplever at det som før var usikkert terreng og angstfylt, no lét seg handtere ved hjelp av mengder med erfaringar og reiskapar som aukar sjølvtilitten og gjev mening for den einskilde utøvaren (Weick, 2001). Røynde yrkesutøvarar kjenner att det dei oppfattar som kompetent utøving i sitt eige miljø utan nødvendigvis å vere i stand til å uttrykkje denne kompetansen fullt ut gjennom verbalisering. I ein fase der ein går inn i situasjonar som novise og urøynd, vil ein ideelt sett gjere framgang på fleire område. Ein kan gjere ting raskare og meir effektivt, ein vert meir uavhengig, kvalitet og kommunikasjon kan forbeistrast, ein kan ta på seg større og meir komplekse oppgåver, ein kan kjenna att potensielle problemstillingar, kombinere oppgåver meir effektivt og så bortetter. Dette er ulike måtar å gjere framgang på ved å gjere ting annleis og betre. Å studere utviklinga mot å bli ein røynd praktikar forskingsmessig

er eit kjernepunkt i dette prosjektet, og det er belyst gjennom dei tre artiklane som utgjer ein sentral del av denne avhandlinga.

I det følgjande vil eg drøfte funna gjennom å sjå nærare på intensjonaliteten i læringa, kva kritisk refleksjon kan ha å seie for den profesjonelle utviklinga til journalisten, og dilemmaet studentane opplever i tilhøvet mellom utdanning og praksis. Eg vil runde av med ei oppsummering og nokre merknadar om implikasjonar for vidare forskning.

5.1 Intensjonaliteten i læringa

Det dynamiske og utforskande tilhøvet nettjournalistane har til læring, er tett knytt til den einskildes personlege engasjement. Grunnlaget for denne læringa ligg i kjenslemessige forpliktingar der val er basert på både rasjonalitet og emosjonar. Læringa går føre seg på ulike medvitsnivå som omfattar både kognitive, åtferdsmessige, motivasjonsmessige og kjenslemessige aspekt. Nettjournalistane bidreg aktivt til å vidareutvikle nettjournalistikken gjennom kunnskapar om teknologiske løysingar og enkel programmering. Erfaringa med programmering og evna til å tileigne seg kunnskap om det, til dømes ved å bruke nettressursar og å få tilbakemeldingar frå kollegaar eller andre med tilgrensande interesser, er noko som nettjournalistane kan bygge vidare på i kunnskapsutviklinga si og gjennom arbeidet som nettjournalist. Dei er aktive bidragsytarar både til si eiga læring og til utviklinga av nettjournalistikken og influerer i stor grad på læringsprosessane i eigen arbeidskvardag.

Problemstillingane som nettjournalistane må handtere gjennom arbeidsdagen, er i liten grad definerte på førehand, og løysingsforslag er sjeldan valde på førehand. Nettjournalisten er med på å konstruere, definere og setje opp problemstillingar ut frå situasjonar han oppfatar som problematiske, uforståelege eller usikre, og der han kanskje føler seg kjenslemessig utilfreds. Denne uformelle læringa er, som også Dale og Bell (1999) peikar på, motivert gjennom møtet med kvardagsaktivitetar. Dersom dette kan vere eit bilete på korleis fleire av informantane oppfatar yrket, vil det seie

at dei i svært stor grad vil oppleve ei stadig fokus- og perspektivendring gjennom arbeidet sitt.

Nettjournalistane opplever dagleg situasjonar som krev særleg merksemd, gjerne over korte tidsspenn, og som involverer beinveges utforsking og problemløysing. Læringa er reaktiv i si form, og utfallet blir ei form for læring som skjer som ein konsekvens av denne reaktiviteten. Det er vanskeleg for nettjournalistane å artikulere denne kunnskapen verbalt, og dei finn det lettare å eksemplifisere læringsprosessane med døme. Vidare er fleire læringsprosessar prega av mindre grad av spontanitet, og ein tileignar seg heller kunnskap gjennom ikkje-planlagde aktivitetar, til dømes monitorering. Denne monitoreringsprosessen er kjenneteikna av ei form for medvit om noko som omfattar bruk av særskilde strategiar, motivasjon for å lære og ei form for resonans som den einskilde nettjournalisten opplever.

Hjå nettjournalistane kan ein òg sjå tilløp til episodar som løyser ut ei form for uformell læring som ikkje er planlagd, men likevel intensjonell. Gjennom det empiriske materialet trer det fram to former for intensjonell, uformell læring som i denne avhandlinga er omgrepsfesta som *handlingsalternativ* og *eksperimentering*. Det fyrstnemnde handlar om korleis nettjournalistane vurderer, reflekterer og gjer medvitne val. Refleksjonane deira kring eigen personleg kunnskap og eiga kjenslemessig tilknytning er viktige for praksisen deira. Det viser seg tydeleg at det er eit tett band mellom kunnskap og den individuelle journalisten, og at kunnskap slik blir oppfatta som ei svært personleg sak. Det kjenslemessige aspektet ved informantanes val og utøving av praksis er tydeleg på den måten at dei er djupt engasjerte i å utvikle nettjournalistikken. På denne måten handlar ikkje nettjournalistikk om å ta avgjerder eller val berre på bakgrunn av rasjonell tenking, men òg med grunnlag i kjenslemessig tilknytning til utfordringane ein møter. Plikta til å dokumentere er sterk, og rasjonalet er ikkje fyrst og fremst basert på formalisert journalistfagleg kunnskap, men på erfaringar med liknande situasjonar. Eksperimentering handlar om resultatet av ei kjenslemessig tilknytning til og ei fysisk behandling av dei sentrale teknologiske hjelpemidla i arbeidet deira. Eksperimentering er såleis ein prosess der utvikling og problemløysing heng saman

med ei kjensle av at noko manglar. Det vert sett i gang eksperimentelle prosessar som er drivne av behovet for å erstatte manglar med noko som gjev mening, og som søker å løyse dei opplevde utfordringane. Relasjonen mellom teknologien og nettjournalistane kan forståast som ein praksis der interaksjonen mellom teknologien og informantane bidreg til ei stadig utvikling av nye perspektiv gjennom utprøving og testing på bakgrunn av om noko fungerer eller ikkje. Denne typen eksperimentelle handlingar kan sjåast i samanheng med Schön (1983) si forståing kring utforsking, prøvetesting og hypotesetesting, og korleis ein i visse situasjonar opplever at ei handling eller ein aktivitet ikkje fører til det resultatet som var forventa, og at ein deretter kan sjå på ein ting som noko anna. På denne måten kan ei omtolking av eiga tenking kring eit spesifikt emne gje rom for alternative handlingar, altså ei form for eksperimentell tilnærming til løysing av eit opplevd problem eller ei kjensle av at noko manglar og kan forbetrast. Som Tynjälä (2008) også peikar på, vil det, sjølv om det er organiseringa av arbeidssituasjonen som utgjer konteksten og grunnføretnadane for læring, vere den gjensidige påverknaden mellom individet og arbeidsplassen som bestemmer læringsutbyttet.

Graden av intensjonalitet i læringa kjem som følge av eit bestemt behov som nettjournalistane opplever gjennom praksisen sin. Behovet kan melde seg i form av 1) konkrete utfordringar som dukkar opp, og som ein må handtere der og då, 2) utfordringar som ein har kjent til over tid, og som ein finn tid til å handtere når det passar, og 3) meir udefinerte behov som melder seg som ei kjensle av at ein sjølv eller noko er utilstrekkeleg. Sjølv om tidsspennet frå behovet melder seg, til læringa vert initiert, varierer, kan ho oppfattast som i stor grad spontan. Denne spontaniteten som informantane seier førekjem, passar godt inn i forståinga av det nettjournalistiske arbeidet som hurtig og raskt skiftande. Eliasson og Jaakkola (2016) hevdar at journalistiske dugleikar er tileigna gjennom ein prosess der ein både tek imot og produserer medieinnhald. Å bli eksponert for medieinnhald meiner Eliasson og Jaakkola bidreg til uformell læring og tileigning av taus kunnskap om korleis eit materiale blir presentert, og om journalistikken sin funksjon. Eliassen og Jaakkola viser til Hanna og Sanders (2007, 2012), som peikar på at denne kunnskapen som ein

har tileigna seg uformelt, kan nyttast som ein ressurs for å kunne ta rolla som produsent av medieinnhald. Dette er interessant og peikar på sider ved intensjonaliteten i læringa, men det er eit særleg problem at omgrepa uformell læring og taus kunnskap i liten grad blir problematiserte eller nyanserte.

Nettjournalistikken er i stadig endring og er prega av flyktige nyhende og aukande konvergens mellom ulike medium. Likevel er det ikkje innlysande at nettjournalistane i denne studien er underlagde teknologideterministiske føresetnadar. Teknologien kan i deira perspektiv forståast som eit middel til å utvikle og forsterke måtane ein tidlegare har drive journalistikk på, og ikkje som ein uavhengig faktor som påverkar journalistisk arbeid utanfrå (Deuze, 2007). Nettjournalisten si rolle i dette handlar verken om å vere innhaldsforvaltar eller teknisk, men om å vareta journalistikkens eigenart og formidle det journalistiske materialet gjennom teknologien som er tilgjengeleg. Tilværet som nettjournalist er i stadig endring, og endringane og innovasjon kjem som ein respons på behov som nettjournalistane fortel at dei opplever. Desse behova heng saman med situasjonar informantane opplever som usikre og lite tilfredsstillande, og som ofte er med på å utløyse konkrete handlingar. Desse handlingane manifesterer seg som 1) utfordringar som krev her-og-no-problemløysing, 2) behov som melder seg som ei kjensle av at ein sjølv eller noko er utilstrekkeleg, og 3) utfordringar som ein kjenner til, og som ein handterer når det passar. Det fyrste punktet handlar om spontane situasjonar der læring skjer eksplisitt i form av å vere reaktiv. Tidsaspektet er svært sentralt innanfor det journalistiske arbeidet, og evna til å takle korte fristar i møtet med menneske, handtere store mengder informasjon og produsere skriftleg materiale er viktig for å fungere godt som journalist. Nettjournalistane fortel at dei ofte møter situasjonar dei er ukjende med, men må handtere. Korleis dei gjer dette, er i stor grad individuelt og situasjonsbestemt. Vidare handlar det andre punktet om det å «kjenne på stemninga» eller gjere eit forsøk på å fylle eit tomrom. På same måten som punktet ovanfor utløyser dette ei form for reaktiv læring, men denne kan fortone seg meir implisitt. Sjølv om det etter mi meining ikkje lèt seg gjere å vite sikkert om dette dreiar seg om ei implisitt kopling mellom tidlegare kunnskap og noverande erfaringar, eller om det kan vere snakk om ei umedviten lagring av eit utval erfaringar i minnet, så kan det

vere at eg her ser tilskundingar til implisitt læring (Eraut, 2000b). Det siste punktet omfattar ein intensjonal læringsprosess og opptrer som ein respons på eit behov ein har erfart, og gjev rom for meir medviten refleksjon kring situasjonar.

Eg hevdar i funndelen at det dynamiske og utforskande tilhøvet nettjournalistane har til læring, er tett knytt til den einskilde sitt personlege engasjement. Vidare ser eg at grunnlaget for denne læringa ligg i kjenselmessige forpliktingar, der val er basert på både rasjonalitet og emosjonar. Denne rasjonaliteten byggjer på fleire ting, mellom anna spørsmålet om kva som vil vere gode nyhende for lesaren og gje gode lesartal, korleis arbeidet kan effektiviserast og så bortetter. Innleiingsvis peika eg på uvisse som novisen kjenner på i møtet med nye og utfordrande situasjonar. Dei meir røynde praktiskarane, altså nettjournalistane, tek i stor grad på seg roller som gjer at dei sjølv prøver seg på nye område og tek på seg større oppgåver. I tråd med Eraut (2009) vil læring på denne måten handle om å endre rammene for kompetanseheving gjennom å bevege seg inn i nytt og ukjent terreng og ta på seg oppgåver som set større krav til ein sjølv som profesjonell yrkesutøvar. Erfaring og kompetanse vil på denne måte kunne konvergere og trekkje ut ny kunnskap med utgangspunkt i praktiske situasjonar og handlingar og i samspel med kompetansen som nettjournalisten sit med. Kunnskap kan på denne måten vinnast gjennom det som Elmholdt (2001) omtalar som ei konvergering mellom erfaring og kompetanse, mens Eraut koplar kompetanse saman med det som utgjer det profesjonelle fellesskapet sine fellesinteresser.

Det er rimeleg å hevde at praktisk kunnskap alltid vil vere til stades som eit element i handlingar. Praktisk kunnskap vert uttrykt i og gjennom handlingar som eit resultat av erfaringsmessige utfordringar som journalisten og journaliststudenten møter. Nettjournalistane innrettar seg direkte etter situasjonen og individa som er innblanda, tilsynelatande utan å reflektere teoretisk over dei. Handlingar utførte av erfarne og dugande nettjournalistar handlar om meir enn å anvende teori på praktiske og ofte usikre situasjonar. Ifølgje Schön (1983) kan ikkje transformasjonen frå usikre og unike til føreseielege og sikre situasjonar skje gjennom handlingar baserte på teknisk rasjonalitet. Bakgrunnen for dette er at den tekniske rasjonaliteten ikkje tek høgd for

den profesjonelle utføringa til individuelle praktistarar. Det er i situasjonar prega av fleirtydigheit at praktisk kunnskap spelar ei rolle. Informantane i denne studien, både nettjournalistane og studentane med erfaring frå journalistarbeid, synest ofte å basere handlemåtar og avgjerder på eit rasjonale utan at dei maktar å verbalisere eller reflektere over teoriene eller reglane som dei baserer avgjerdene på. Denne typen kunnskap kan med Schön (1983) omgrepsfestast som *knowing-in-action*, omsett som «å-kunne-i-handling». Aktivitetane som dette byggjer på, er former for situerte handlingar og situert kognisjon (Greeno & Moore, 1993). Dette utviklar journalisten i møte med einskildsituasjonar som skapar inntrykk og set avtrykk ved at dei utløyser ein læringsprosess som kan vere prega av både reaktiv og intensjonell læring, og kanskje av implisitt læring (Eraut, 2000b).

5.2 Utvikling av journalistfagleg kunnskap

Den praktiske kunnskapsdimensjonen er tydeleg tidleg til stades i karrieren til journaliststudentane som kjem til studiet med erfaring frå journalistisk arbeid. Journaliststudentane med ein viss erfaringsbakgrunn verkar for å ha tileigna seg ei betrakteleg mengd kunnskap som dei har vanskeleg med å artikulere verbalt. Erfaringar formar og endrar måtane desse journaliststudentane møter utfordringar på, og viser seg vidare i at dei har lettare for å handtere kompleksitet og skape samanheng og mening. Studentane opplever det samstundes som problematisk å handtere tilhøvet mellom det å tileigne seg vitskapleg kunnskap, handtere praktiske situasjonar og samstundes ha eit reflektert tilhøve til sin eigen praksis og profesjon.

Evna til å skape samanheng og handtere komplekse inntrykk kan synast å vere eit resultat av ei internalisering av erfaringar som vert vidareforedla og utnytta gjennom førestillingsevna og intuisjonen til den einskilde studenten, noko også Polanyi (1969) peikar på. På same måte som nettjournalistane har tileigna seg og vidareutvikla kunnskap både om journalistiske arbeidsmåtar og frå andre fagfelt som informatikk, internaliserer og utviklar også journaliststudentane teoretisk kunnskap som blir

indeksert og utstyrt med merke som peikar attende på kvar han kjem frå (Grimen, 2008). Denne kunnskapen, og handlingane som er baserte på han, lét seg ikkje – slik det òg vert vist til i artikkel 3 – nødvendigvis uttrykkje verbalt i særleg grad. Møtet mellom studentar med lita praktisk erfaring og studentar med erfaring frå journalistryket kan sjåast på som møtet mellom to kunnskapsdiskursar: Studentar med praktisk erfaring baserer avgjerdene sine til dels på kunnskap som ikkje i særleg grad er prega av koherens eller ligg klar til å kunne verbaliserast, og det kan oppstå mindre konflikter mellom representantar for ein horisontal kunnskapsdiskurs og studentar som i liten grad har tileigna seg det Bernstein (2000) omtalar som repertoar. Dilemmaet som oppstår i møtet mellom urøynde og røynde i situasjonar under utdanninga, er om dei urøynde studentane faktisk lærer noko av dei meir røynde når avgjerder kring vidare framdrift er baserte på moment som førestellingsevne og kreativitet. Denne kunnskapen har eit eigenverd som ikkje treng å vere basert på eit krav om språkleg argumentasjon eller bevis, men yter ifølgje Grimen (2008) sitt bidrag gjennom handlingar. Denne kunnskapsbasen er eit sett kunnskapar som det einskilde individet sit inne med om korleis ein fungerer i ulike sosiale eller praktiske samanhengar, men der det ligg føre eit vesentleg potensial mellom deltakarane i form av eit reservoar. Dette potensialet er i konteksten som denne studien er plassert i, uutnytta og kan vere kimen til kravet om for rasjonalisering som dei urøynde studentane møter dei meir røynde med, noko som kan sporast både i artikkel 2 og 3.

Dette handlar altså om oppmagasinert kunnskap som er vanskeleg å operasjonalisere i klåre omgrep, men som gjev seg uttrykk i omgrep som «magekjensle» eller «teft». Dei sistnemnde omgrepa vert tematiserte av nettjournalistane og journaliststudentane både under intervjuet og i feltarbeidet. Nettjournalisten Terje snakkar mellom anna om «teften for gode saker». Vurderingar av kva som er ei god sak, eller kva handlingar som er rette, handlar om taus kunnskap og kan med Polanyi (1966) forklarast som det dynamiske tilhøvet mellom det distale og det proksimale. Journaliststudentane, og då i særleg grad studentane med arbeidserfaring, har allereie internalisert kunnskap basert på både praktiske erfaringar dei har gjort seg, og teoretisk kunnskap dei har appropriert gjennom opplæringa og har opplevd som relevant. Når

journaliststudentane vurderer om ei sak er god eller ikkje, gjer dei det på bakgrunn av denne internaliserte kunnskapen, som kan kategoriserast som det proksimale leddet i den tause kunnskapen. Her ligg det kunnskap kring presseetikk, nyhendekriterium og andre teoretiske konstruksjonar som studenten har tileigna seg gjennom undervisninga og faglitteraturen. Samstundes inneheld det proksimale leddet bakgrunnskunnskap som er internalisert som følgje av reine praktiske erfaringar. Denne praktiske dugleiken er kroppsleggjorde erfaringar, slike som Polanyi (1967, s. 17) omtalar som *indwelling* eller «ibuande», og som er eit resultat av dei ulike læringsmodusane som er nemnde ovanfor og utgjer den uformelle læringa. Til saman utgjer den teoretiske delen og den praktiske delen det proksimale leddet i den tause kunnskapen. Når så studentane vurderer kva som er ei god sak eller ikkje, eller når nettjournalistane vurderer kva vinklingar eller modus dei skal bruke for å presentere materialet, omfattar dette detaljane i det proksimale leddet. Dette handlar om dei einskilde, mindre detaljane eller delar av handlingane som i seg sjølve ikkje kan karakteriserast som viktige, men som saman med det distale leddet er med på å skape meining. Det distale handlar her om målet med eller hovudårsaka til at ei handling er sett i gang, til dømes i form av den gode nyhendessaka eller kombinasjonen av tekst og bilete i ei spesifikk sak. Det distale leddet handlar om kjensla for og den abstrakte forståinga av ein situasjon som ikkje kan forklarast verbalt, men som er uttrykt gjennom handling. Det eg ser blant studentane med praksiserfaring, er at handlingar og rettferdiggingjeringa av handlingar i stor grad er erfaringsbasert og ikkje artikulert som gjennomtenkte, velresonnerte argument. Dette viser seg spesielt når det gjeld å forklare rasjonaliteten bak den journalistiske vurderinga av 1) kva som gjer prosessen kring utarbeiding av ei nyhendesak *gjennomførbar*, og 2) kva som gjer saka *salbar*. Vurderinga av om ei sak er gjennomførbar og salbar, byggjer på det distale leddet. Avgjerdene som studentane med praktisk erfaring frå journalistyrket tok, var i stor grad baserte på erfaring og vanskelege å verbalisere og argumentere mot. På den andre sida har desse studentane store vanskar med å forklare rasjonaliteten bak evalueringa av om ei sak er gjennomførbar og salbar. Det proksimale leddet omfattar her implisitt kunnskap om kva som gjer ei sak gjennomførbar og salbar og deretter til ei god sak.

5.3 Kritisk refleksjon og profesjonell utvikling

Kritisk refleksjon kan sjåast på som ein nøkkeldugleik innan den journalistiske verksemda (Niblock, 2007) og er ein sentral prosess for å kople saman teori og praksis og såleis lukke gapet mellom dei (Sheridan Burns, 2004). Kritisk refleksjon kan lærast både i formelle og uformelle kontekstar. Når eg brukar omgrepet formelle kontekstar, viser eg til planlagde aktivitetar som er organiserte gjennom studiet eller av ein arbeidsgjevar, og der målet er å utøve kritisk refleksjon. Uformelle kontekstar dreiar seg på si side om situasjonar som i liten grad er planlagde, og som det er lagt føringar for på førehand. Denne oppdelinga er ikkje gjort fordi det er snakk om diametrale motsetningar på noko vis, men fordi fleire av studentane sjølve hevdar at dei lærer meir gjennom uformelle kontekstar enn gjennom formaliserte aktivitetar som førelesingar, seminar, oppgåver og så bortetter.

Nokre studentar opplever eit misforhold mellom dei andrehandserfaringane og krava til å vere kritisk reflekterte som dei møter gjennom studiet, og fyrstehandserfaringane med liten grad av tilrettelegging for refleksjon og lite konseptualisering. Dette utfordrande tilhøvet gjer seg visst ikkje berre gjeldande for journalistar, men òg i andre yrkesretta utdanningar som lærarutdanning og sjukepleiarutdanning. Tilhøvet er ubalansert, og ein ser det òg i spenninga som journaliststudentane med praktisk erfaring og nettjournalistane formidlar gjennom intervjuar og i feltsamtalane.

Det er ein skilnad i synet på kritisk refleksjon mellom studentane med og studentane utan praktisk erfaring frå journalistyrket. Studentar med erfaring rapporterer at det er i møtet med praksissituasjonane at kunnskap om kritisk refleksjon og andre journalistikkrelaterte emne festar seg som fenomen som er utfordrande å verbalisere, og at dette i stor grad har medverka til at dei sit med ein del erfaringsbasert kunnskap kring det å vere og verke som journalist.

Den formelle undervisninga, litteraturen, og lærarane utgjer ein *støttefunksjon* i læringa av kritisk refleksjon. Studentane ser på dei formelle strukturane, medrekna undervisning, lærekrefter og litteratur, som eit støttande nettverk som forsyner dei med dei grunnleggjande verktøya for å handle og for å forstå kva som skjer i meir

praktisk orienterte kontekstar. På denne måten kan den akademiske kunnskapen og erfaringane forståast som eit støttestillas kring studentane som dei kan lene seg på til dei klarar seg sjølve. Målet med undervisninga inneheld ein tanke om at oppøvinga i kritisk refleksjon går føre seg i ulike kontekstar, at det trengst ei differensiering med omsyn til korleis ein møter einskildstudentar, og at kritisk refleksjon handlar om å ta eit metaperspektiv på eigne og andres ytringar og praksis.

Læraren si rolle er å leggje til rette for at studentane kan utvikle seg og bli i stand til å korrigere si eiga oppfatning av kva nyhende er, og til å setje søkjelyset på forforståinga si og haldningane sine med omsyn til nyhendejournalistikk generelt og i einskildsaker. Dette kan òg bidra til at studentane unngår å utvikle vanemønster. Det å gå inn i eit vanemønster er med på å hindre evna til kritisk refleksjon og kan bøtast på gjennom å bli møtt med ein autoritativ lærarstil med ein balanse mellom å vise omsut og varme og å setje klåre grenser for kva som er forventa.

Det er stor variasjon i oppfatningane til studentane med omsyn til kva kritisk refleksjon er, og berre nokre få av dei oppfattar kritisk refleksjon som eit refleksivt tilhøve der ein stiller spørsmål ved eigne handlingar og forforståingar av eit fenomen. Gjennom feltsamtalane og intervjuar kjem det ikkje fram meir formaliserte definisjonar av omgrepet, og det er heller ikkje referert direkte til formell undervisning der temaet er presentert eller definert eksplisitt. Når studentane vart spurde om erfaringar dei hadde med kritisk refleksjon i praktisk journalistisk arbeid, og om dei kunne referere til og skildre bestemte situasjonar, var det ein klår tendens til å skildre situasjonar i store trekk gjennom å bruke omgrep som *magekjensle*, *ryggmergsrefleks*, *teft* og *nase for*.

Blant studentane verkar det generelt for å herske to forståingar av kva kritisk refleksjon dreiar seg om. Den fyrste forståinga går ut på at kritisk refleksjon kan sjåast på som ein type kroppsleggjord og erfaringsbasert kunnskap som materialiserer seg som ein respons på bestemte situasjonar. Dette perspektivet gjer seg hovudsakleg gjeldande blant studentane med praktisk erfaring. Det andre perspektivet er identifisert i utsegnene til studentane utan journalistisk fyrstehandserfaring. Her får

formalkunnskapen sin plass som ein del av den kritiske forståingsramma, og erfaringane frå academia kan tolkast som eit grunnlag for analytisk forståing og som eit støttestillas som kan byggjast ned når studentane klarar seg sjølve (Bruner, 1978; Cazden, 1983).

Kritisk refleksjon kan sjåast på som ei kognitiv bru mellom journalistrelaterte, teoretiske perspektiv som det blir undervist i ved universitetet, og den profesjonelle praksisen som den einskilde journaliststudenten møter i arbeidslivet. Hovudbekymringa blant dei intervjuja journaliststudentane var gapet mellom teori og praksis. Tilhøvet mellom teori og praksis er eit klassisk dilemma som har vore belyst og problematisert i ulike kontekstar (Carr, 1986; Kvernbekk, 1995; Thompson, 2000). Dilemmaet viser seg tydeleg gjennom samtalanene med studentane, der det blir hevda at dei eksplisitte og systematiske strukturerte teoretiske perspektiva studentane vert presenterte for i bachelorprogrammet i journalistikk, står i kontrast til ein praksiskvardag som i rikt monn er fylt med kvardagsleg og kontekstuell kunnskap. For å vere i stand til å undersøkje og forstå kompleksiteten i journalistikk som praksisfelt må ein som utdannar nødvendigvis sørgje for å gje studentane ei form for erkjenning av dei ubehagelege kompromissa journalistar opplever i arbeidet sitt, men òg ei form for tillit til eiga evne til å meistre utfordrande situasjonar (Bandura, 1986). Dette kan gjerne oppfattast som ein invitasjon til ei direkte sjølvransaking kring eiga rolle som journalist og journaliststudent. Det kan seiast å vere eit refleksivt tilhøve som fangar noko av det eg opplever som ein viktig del av den journalistiske danningprosessen. Gjennom sin konfronterande lærarstil inviterer Glenn til den refleksiviteten eg peikar på her, og som vidare hindrar ein i å gå inn i vanemønster. På same måten som hard trening utset muskulaturen for påkjenningar som forårsakar mikrotraume i muskelvevet, som så vert lækte så ein aukar muskelmassen, utset Glenn studentane for ei konfronterande tilnærming der han på den eine sida vil hindre studentane i å gå inn i vanemønster, og på den andre sida bidreg til å byggje evne til kritiske refleksjon og refleksivitet blant studentane. Dette kan forståast slik at det skjer ei omfortolking (*reframing*) av eiga tenking eller forforståing av eiga rolle eller eit fenomen. Dette meiner Rorty (1979) kan sjåast i samanheng med

paradigmeforståinga til Kuhn, der han hevdar at kjernepunktet i vitskapleg framgang er når konkurrerande paradigme erstattar gamle. På same måten kan ein seie at omfortolking handlar om prosessen der nye rammer vert erstatta av gamle i praktisk verksemd.

Det at ein ser på dei langsiktige konsekvensane framfor dei kortsiktige, og at det medfører endring i tidlegare oppfatningar og grundig revurdering av det problematiske ved eigen praksis, vil ha betydning for den einskilde journalisten og journaliststudenten si læring. Argyris og Schön omtalar dette som *reframing* og Mezirow (1990) som transformasjonslæring.

5.4 Frå vitskapleg teori via praktiske dugleikar til praktisk innsikt

Det er tydeleg blant fleire av informantane at dei set sin lit til at dei fortolkingane dei gjer av problemstillingar eller fenomen dei møter i arbeidslivet, er meir pålitelege enn dei teoretiske perspektiva dei møter under utdanninga. Problemet som oppstår når ein tek dette perspektivet og gjer det til ein yrkesrelatert leveregel, er at ein omgår det kvalitetskravet ein set til dei abstrakte fortolkingane av dagleglivet som utgjer den vitskapelege teorien, den sterke teorien (Kvernbekk, 2005). Motstanden mot teori og grunngevinga med at journalistikk primært er praktisk, og at opplæringa såleis må ta meir høgde for dette, viser att hjå fleire av informantane. Det problematiske ved generell og unyansert motstand mot teori er at ein risikerer å kaste barnet (*theôria*, innsikta) ut med badevatnet (*theôrêsis*, vitskapeleg teori) (Jamissen, 2011). Studentar utan erfaringsbakgrunn frå yrket dei utdannar seg til, opplever det i særleg grad som utfordrande å både skulle tileigne seg eit fagstoff og eit repertoar av dugleikar og samtidig ha eit reflekterande perspektiv. Det er lett, og kan ofte vere nyttig, å setje tilhøve mellom teori og praksis som ein dikotomi. Men teori kan òg sjåast på som akkumulerte praksiserfaringar som ein over tid har appropriert, og som manifesterer seg som nettopp ein teori (jf. *grounded theory*). På denne måten vil det ikkje lenger

vere så vasstette skott mellom teori og praksis som fleire av informantane kanskje implisitt legg til grunn for si forståing av tilhøvet.

Journaliststudiet tek blant anna mål av seg å leggje eit grunnlag for å skape reflekterte journalistar. Det kan difor vere problematisk når studentane opplever det som vanskeleg å tileigne seg *theôrêsis* (vitskapleg teori), øve opp *tekhne* (vite korleis) og samstundes ha eit reflektert tilhøve til sin eigen praksis og profesjon. Det siste kan seiast å vere ei form for innsiktsfull handtering av det ein har tileigna seg gjennom studiet, her forstått som *theôría*. Spørsmålet er kvifor dette kan opplevast så utfordrande. Utfordringane kan ikkje forklarast ut frå *tid* som rammevilkår, sidan fleire av journaliststudentane nettopp uroar seg for at dei får for god tid på oppgåver som lèt dei kople saman teoretisk innsikt med praktiske erfaringar. Under studiet kjenner dei ikkje på deadline i same grad som den profesjonelle journalisten gjer. Dei får tid til å arbeide grundig med materialet. For å få eit svar på dette vel eg å ta eit steg attende og peike på forventningane journaliststudentane ber med seg til studiet. Det er ikkje slik at ein møter nye situasjonar med blanke ark. Gjennom meiningane til studentane og nettjournalistane og historiene deira får vi innblikk i korleis behov for meir kunnskap og ynske om å bruke egne interesser og talent fører til at studentane vel å byrje på journaliststudiet. Mange kjem til skulebenken med eit vell av forventningar og ulike typar motivasjon som spenner frå gleden over å skrive til det å få eit vitnemål på gjennomført journalistutdanning. Når dei så møter pensum og lærekrefter, møter dei òg tankar om kva ein journalist er, kva han gjer, korleis han gjer det, og kvifor han skal gjere det.

Spørsmål kring overføring av teoretisk kunnskap til praksisfeltet har vore og vert framleis debattert og undersøkt. Desse problemstillingane møter ein gjerne i overgangen mellom utdanning og arbeidsliv, der mange opplever eit gap mellom det dei har lært, og det som møter dei i det journaliststudenten Jacquelyn omtalar som «det verkelege livet». Ikkje berre opplever yrkesutøvarane dette gapet, men det er teikn til at det er eit gap mellom kunnskapen og dugleikane som studentane vert opplærte i, og kunnskapen som det er spesifikt behov for (Tynjälä, 2008). Ifølgje Eraut (2004) kan kunnskapar og dugleikar frå academia vere overførbare, men det er

lite forskning og manglande erfaring med omsyn til om kunnskapen og dugleikane⁷ faktisk blir overførte til arbeidslivet (Stenström, 2006; Tynjälä et al., 2006). Overføring av teoretisk kunnskap til det praktiske arbeidslivet er ei problemstilling som det ikkje er lett å gje eit enkelt svar på. Ifølgje Wahlgren (2010) er det nødvendig å ha klart for seg at det må vere ein vekselverknad mellom erfaring og teori, utdanning og praksis og undervisning og refleksjon for at ein skal kunne overføre teoretisk kunnskap til handlingskompetanse. Som med utvikling av profesjonsidentitet kan det ta tid å sjå verdien av den «teoretiske kunnskapen» ein har tileigna seg som student i ein kompleks yrkeskvardag. Dermed kan det vere meir aktuelt å hevde at teoretisk kunnskap og praksis er noko som ikkje står i eit kausalt, men dialektisk tilhøve til kvarandre. Ei anna side ved dette er at journalistutdanninga ikkje berre skal vere for profesjonen isolert sett, men òg kvalifisere for vidare utdanning (master og doktorgrad). Dermed vil teori òg ha ein annan intensjon enn å berre vere relatert til ein praktisk yrkeskvardag.

Studentane med erfaringar frå arbeidslivet ser gjerne at dei teoretiske perspektiva er interessante og kan knytast til tidlegare erfaringar, men det kan i visse høve verke som om ein gjer eit medvite val om kva som passar med kva, og kva som ikkje passar. Det som kjenneteiknar desse kunnskapsstrukturane, er at dei ikkje utan vidare lèt seg endre på ein enkel og rett fram måte (Argyris & Schön, 1996). Denne rigiditeten gjer at sjølv om ein maktar å gjere ei kopling mellom teoretisk innsikt og kunnskap erfart gjennom praksis, vil ikkje det seie at det skapar reflekterte handlingar i praksis. Innsikt i nye teoretiske perspektiv kan i så måte bli oppfatta som meningsfylt med omsyn til koplinga mellom desse og den erfaringsbaserte kunnskapen ein som røynd yrkesutøvar sit inne med, men som i praksis ikkje rokkar ved grunnstrukturane som ein handlar på bakgrunn av. Dette vil seie at ein i liten grad stiller spørsmål ved dei sanningane som ligg som føresetnadar for korleis ein tenkjer og handlar i visse tilfelle.

⁷ Til dømes teoretisk kunnskap, metodologisk kunnskap, praktiske dugleikar og generell kunnskap om yrket.

Som forskning det er vist til tidlegare (sjå m.a. Deuze, 2006; Donsbach, Becker og Kosicki, 1992; Hanusch og Mellado, 2014; Terzis, 2009), underbyggjer, finn ein i liten grad identiske utdannings- og opplæringsmodellar mellom land, og det er lite som tyder på at det eksisterer ein konsensus om ein klår utdanningsmodell innan journalistikk. Journalistikken som akademisk disiplin har ikkje det ekspertspråket som andre vitenskaplege disiplinar som matematikk, fysikk eller medisin har. Han ber gjerne preg av meir horisontale kunnskapsstrukturar og til dels ein vertikal kunnskapsstruktur med teoretisk kunnskap som ikkje lett lèt seg omsetje direkte til praktiske føremål (Bernstein, 1999). Eit sentralt, men òg allment klassisk problem som er identifisert blant journaliststudentane, er avstanden mellom det ein lærer og erfarer i academia, og det ein opplever ute i arbeidslivet. Spesielt er dette tydeleg artikulert av studentane med erfaring frå journalistisk arbeid. Fleire av desse er kritiske til at dei praktiske øvingane dei vert presenterte for under studiet, ikkje er realistiske nok eller direkte brukande i praktiske situasjonar. Mellom anna gjeld dette for tidsperspektivet og for forståinga av teori kontra praksis. Når det gjeld tidspresset, så er dette fyrst og fremst relatert til ein vesentleg romslegare deadline under studiet enn i arbeidslivet. Studentane som ikkje har arbeidserfaring, melder ikkje om dette som eit problem, men studentane med erfaring uttrykkjer bekymring for realismen med omsyn til presset ein møter i arbeidslivet. Fleire av studentane har eit utdanningsdeterministisk perspektiv og bedømmer teori som relevant eller irrelevant alt etter om han kan føreskrive praksis direkte.

Dette blir i artikkel 1 omtala som eit døme på ein ny måte å tenkje kring overtydingar, idear og samanhengar på som er omgrepsfesta som *reframing* (Schön, 1983). Ei viktig årsak til denne mangelen på engasjement til å utforske tidlegare undervist kunnskap kan vere manglande fokus på at overføring er ein læringsprosess i seg sjølv og ofte krev tid. Utfordringane som fleire av studentane og nettjournalistane skisserer ovanfor, kan ha samanheng med at den undervisninga ein får i academia (workshops, oppgåver, osb.) ikkje er tilstrekkeleg lik den praksisen ein møter i arbeidslivet, til at ein kan overføre praksisar direkte. Dette kan vere utfordrande, då det set store krav til den aktuelle utøveren fordi det inneber ei kognitiv samanstilling

mellom kontekstar der ein bevisst må abstrahere og leite etter samanhengar på eiga hand. Om ein har gjort seg tidlegare erfaringar og tileigna seg situasjonsspesifikk kunnskap, kan dette vere lettare. Eraut (2004) kallar det «overføring» (*transfer*) når ein er i stand til å nyttiggjere seg forståingsmåtar og personlege erfaringar for å kartleggje og identifisere sider ved ei sak eller ein kontekst som fortonar seg som ny.

Korleis kan ein så på best mogeleg måte hjelpe dei som har fått relevant kunnskap for sitt felt, til å bruke denne kunnskapen i potensielt relevante situasjonar? Før dei tek til, må dei slå fast kva kunnskapsområde som er relevant for den konkrete saka eller situasjonen, fokusere meir presist på kva kunnskap som er nødvendig for å undersøkje saka eller situasjonen, og så forvise seg om at kunnskapen er fortolka på ein måte som er gyldig eller relevant i for den spesifikke situasjonen eller saka. Å slå fast kva kunnskapsområde som er relevant eller ikkje, er ikkje så enkelt som det kan sjå ut til. Når lærarar i utdanningssituasjonar brukar tid på å diskutere korleis kunnskapen dei underviser i, er relatert til praksis, kan mykje potensielt relevant kunnskap setjast saman. Spørsmålet som melder seg, er kven som skal nytte dei ulike delane av kunnskapen, kvifor og når. Det er skilnad mellom dei mange kunnskapsområda som er karakteriserte som viktige av dei som underviser i dei, og det avgrensa talet på kunnskapsområde som kan brukast eller trekkjast inn i dei einskilde sakene. Den aktuelle yrkesutøvarer må vurdere og prioritere i dei einskilde situasjonane. Den største utfordringa for røynde utøvarar vil vere å kjenne att kunnskap som ligg implisitt i deira eigen praksis, men som ikkje lenger er eksplisitt diskutert eller verbalisert. Å kjenne att kva kunnskap ein treng i spesifikke situasjonar, kan hovudsakleg lærast gjennom å delta i praksis og få tilbakemelding på handlingar. Såleis vil fleire aspekt ved eins eige kunnskapsrepertoar liggje i dvale heilt til det vert vekt eller utløyst av svært spesifikke sider ved situasjonen eller saka.

Yrkesrelaterte kvalifikasjonar kan ikkje lenger reknast for å vere livslange, men må kunne vere relevante for meir enn dei fyrste åra. Kunnskapsressursen som ein tek med seg inn i arbeidslivet, må kunne vare lenger enn som så. Størstedelen av kunnskapsressursane er ikkje nyttige før dei er overførte vidare og resituerte til ein eller fleire kontekstar. Kunnskap som vert oppfatta som irrelevant på arbeidsstaden,

treng ikkje nødvendigvis vere det, men dei som eig kunnskapen, har kanskje ikkje lært seg å bruke han i nye kontekstar. Med dette i bakhovudet må utvalet av innhald og læringsmåtar i utdanninga vere gjenstand for nøye vurdering. Læring under utdanning eller i praksissituasjonar under utdanninga kan ikkje erstattast med læring i arbeidslivet. Dei praktiske komponentane i programma må vere autentiske (Schön, 1987). Men læring for å kunne praktisere og nyttiggjere seg kunnskap ein har tileigna seg i utdanningsinstitusjonar, skjer ikkje automatisk. Å lære å bruke kunnskap i praktiske situasjonar er ei stor læringsutfordring i seg sjølv. Det å tileigne seg kunnskap fører ikkje i seg sjølv til praktisk nytte, men individuell praksis inneber kritisk vurdering av høveleg bruk og effektivitet. Denne typen læring føreset både tid og støtte. Det må setjast av tid til denne forma for læring, ein bør ikkje tru at det skjer spontant, og det må avklarast kven som har ansvaret for å støtte.

5.5 Avsluttande kommentarar, implikasjonar og vidare forskning

Målet for denne studien har vore å setje søkjelyset på læringsprosessar blant nettjournalistar og journaliststudentar og kva slike prosessar har å seie for utviklinga av journalistfagleg kunnskap gjennom utdanning og praksis. Med dette som grunnlag har eg valt å rette merksemda mot rammeverket for handling og læring i praksis, praktiske erfaringar i utdanninga og kritisk refleksjon som faktor i utviklinga på vegen til å bli ein profesjonell journalist. Gjennom analytiske perspektiv hovudsakleg bygde på uformell læring og refleksjon er det gjort forsøk på å vise kva som kjenneteiknar desse prosessane under utdanning og i praktiske situasjonar. Gjennom dette meiner eg å ha fått fram kva uformell læring har å seie, både under utdanninga og i arbeidslivet, og korleis faktorar som eigarskap, nærleik, teknologisk interesse og behov spelar ei rolle i læringsprosessane til nettjournalistane og delvis også blant journaliststudentane. Kunnskapen ein tileignar seg, og som kjem til syne i møtet med praktiske problemstillingar, kan fungere som ei form for responskapasitet. Tilsvarande hevdar eg i denne studien at kritisk refleksjon kan forståast som

kroppsleggjord og erfaringsbasert kunnskap som materialiserer seg som ein respons på bestemte situasjonar. Denne responskapasiteten ligg i stor grad implisitt i handlingane til journalisten, og forsøk på å verbalisere han kjem til uttrykk i den metaforiske ordbruken vi ser i møtet med både nettjournalistane og dei meir røynde journaliststudentane.

Eit openbert minus ved dette prosjektet er den mangelfulle empirien når det gjeld stemma til utdannaren. Det ligg føre noko empiri om lærarperspektiva, men for lite til at ein kan generalisere i større grad enn det som er gjort. Eit anna tema som ikkje er gjort greie for, er maktrelasjonane internt i gruppene av studentar som deltek. Dette aspektet kan ha hatt implikasjonar med tanke på gruppedynamikk, spesielt med omsyn til ulike handlingsalternativ. Vidare er kjønnspektivet i liten grad tematisert i prosjektet. Dette gjeld særleg nettjournalistane som har vorte intervjuet, og det er eit tema som kunne vere nyttig å belyse. Eit anna viktig poeng er at empirien kring nettjournalistane er basert på intervju. Uformell læring er eit fenomen som Eraut (2004) har peika på som utfordrande å forske på, nettopp grunna det implisitte ved taus kunnskap. Det hadde såleis vore fruktbart om intervjudata kunne ha vore supplerte med med empiri frå observasjonar, eller i det minste med eit intervju som var meir sensitivt for uformell læring enn det som var utgangspunktet for denne avhandlinga.

Ein skal vere forsiktig med å generalisere breitt på bakgrunn av funna som er gjorde i denne studien, og heller tenkje seg at den framforsa kunnskapen har ein overføringsverdi til same og liknande kontekstar, altså meir i tråd med det Kvale og Brinkmann (2009) omtalar som lesargeneralisering. Funna kan vere relevante for både akademia og arbeidsliv, då eg viser nokre samanhengar som kan bidra med nye perspektiv på diskursane kring journalistutdanning og praktiske utdanningar i det heile. For utdanningsinstitusjonane synest implikasjonane av forskinga på det ovannemnde forskingsspørsmålet å vere at tilgang til praktiske øvingskontekstar er ein viktig føresetnad for utvikling av praktisk erfaring basert på dei teoretiske perspektiva det blir undervist i ved journaliststudiet. Nedanfor vil eg mellom anna gjere nærare greie for dette.

Empiriske og praktiske implikasjonar

Empirisk sett er hovudbidraget i denne avhandlinga auka kunnskap om korleis journaliststudentar utviklar praktisk kunnskap gjennom utdanning og praksis, og korleis nettjournalistar lærer. Avhandlinga bidreg med meir kunnskap om rammevilkåra for korleis nettjournalistar handlar og lærer, korleis journaliststudentar utviklar kritisk refleksjon og forstår dette omgrepet, og korleis journaliststudentar brukar erfaringane sine og eigen praktisk kunnskap under studiet.

Nygren (2016) peikar som nemnt på at tilhøvet mellom journalistutdannarar og mediebransjen kan verke motsetnadsfylt og komplisert, både på grunn av motstridande interesser og opplevinga av at ein er avhengig av kvarandre for å føre journalistikken vidare som profesjon. I denne studien speglar dette møtet mellom teori og praksis seg fyrst og fremst att i møtet mellom journaliststudentar med erfaring frå mediebransjen og dei som kjem til studiet utan erfaring (artikkel 2 og 3). Den tause dimensjonen ved journalisten sitt arbeid er tydeleg også under journalistutdanninga, særleg hjå studentar med arbeidserfaring. Erfaringar formar og endrar måten ein møter problemstillingar på, og korleis ein skapar samanheng i eit komplekst materiale. Ved å bruke omgrepsapparatet til Polanyi belyser eg i artikkel 3 faktorar som påverkar avgjerdstakinga. Konkret handlar dette om korleis studentane nyttiggjer seg proksimale element som korleis ein implementerer bilete og tekst på nettet, med distale element som til dømes ideen om kva saker som vil fange merksemda til lesaren.

Som også Nygren (2016) og Mensing (2011) peikar på, bidreg både journalistutdanninga og praksisen som studentane møter under studiet, til ei sosialiseringa til yrket som journalist. Nygren (2011) hevdar mellom anna at språket og perspektivet til profesjonen blir formidla i møtet med den erfarne læraren under utdanninga. Artikkel 2 kastar delvis lys over lærarrolla. Læraren brukar tydeleg egne erfaringar for å engasjere studentane i kritisk refleksjon og fokusere på prosess og meining, og likeins for å leggje til rette for læring framfor å prøve overføre kunnskap. Journalistutdanninga som er studert, omfattar både praktiske og akademiske emne,

noko som tydeleg viser spenningane mellom journalistar med erfaring og dei utan. Dette peikar også Weibull (2009) på, og denne integrasjonen mellom praktiske og akademiske emne har gjort det mogeleg å studere korleis desse to studentgruppene skil seg frå kvarandre, noko det er gjort kort greie for ovanfor.

Artiklane 1–3 peikar alle i større og mindre grad på det konkrete og mangfaldige ved praksisverda og dei skjønbaserte vala som kjenneteiknar både studentar og nettjournalistar med erfaring. Som Smeby (2013) peikar på, vil det vere utfordrande å skulle basere ei journalistutdanning på teoriar, prinsipp og tekniske dugleikar. Smeby viser til Schön (1987) sin kritikk av profesjonsutdanningane og forslaget hans om ei utdanning som òg bør baserast på profesjonell praksis og rettleiing. Både i artikkel 2 og 3 er dette tematisert, og det vert peika på at det trengst tilgang til praktiske arenaar der ein kan møte problemstillingar og utvikle formalkunnskap samtidig som ein utviklar det Schön (1983) omtalar som å kunne-i-handling (*knowing in action*), der aktivitetane som dette bygger på, er former for situerte handlingar og situert kognisjon.

Teoretiske implikasjonar

Det teoretiske bidraget i denne avhandlinga kan primært relaterast til bruken av Eraut sin typologi for uformell læring (tabell 2). I denne avhandlinga er modellen brukt for å identifisere ulike former for uformell læring hjå nettjournalistar (artikkel 1). Det teoretiske rammeverket danna noko av grunnlaget for utviklinga av intervjuguiden og den vidare analysen for å undersøkje, skildre og drøfte nettjournalistane sine læringsprosessar og rammeverket som denne læringa går føre seg innanfor. Typologien har vidare bidrege til å skape eit språk for i større grad å kunne uttrykkje eksplisitt den kunnskapen som vanskeleg kan uttrykkjast utan desse omgrepa. På denne måten kan eit teoretisk bidrag vere å peike på ein modell som kan danne grunnlaget for å reflektere kritisk over korleis og kva ein lærer som profesjonell yrkesutøvar innan nettjournalistikk.

Denne studien undersøker kva rolle kritisk refleksjon spelar i utviklinga til den profesjonelle journalisten, og kva denne dugleiken har å seie for utviklinga av praktisk kunnskap, slik artikkel 2 argumenterer teoretisk for. Det blir argumentert for eit sterkare fokus på utvikling av kritisk refleksjon som grunnlag for å kople teori og praksis nærare saman. Mezirow (1990; 1998) sitt perspektiv på kritisk refleksjon dannar eit analytisk bakteppe for å forstå kritisk refleksjon i utdanninga av journalistar. Bernstein (1999) sine omgrep kring vertikale og horisontale kunnskapsdiskursar bidreg som ein nyttig inngang for å syne korleis utviklinga av kritisk refleksjon varierer med kontekst.

Vidare bidreg studien av korleis journaliststudentar forstår og brukar sine praktiske erfaringar under læringsaktivitetar, og korleis denne kunnskapen kjem til uttrykk (artikkel 3), teoretisk til å konseptualisere og kontekstualisere taus kunnskap gjennom Polanyi (1966) sin motsetnad mellom distal og proksimal kunnskap. Dette kastar lys over korleis journaliststudentar vurderer kva som er ei god sak, eller kva handlingar som vert vurderte som rette i samband med det konkrete sakstilhøvet.

Vidare forskning

Denne studien kan vere eit bidrag til å auka presisjonsnivået og kontekstualisere det konseptuelle rammeverket kring praktisk, uformell læring gjennom utdanning og praksis. Det er behov for meir forskning på dette og forskning som tek utfordringa med å sjå nærare på den meir implisitte delen av uformell læring.

Som også Reese (1999) peikar på, er det nødvendig for journalistikken og journalistutdanninga å gjere greie for kva dugleikar og verdiar som er med på å definere den profesjonelle journalisten, og kva eksisterande dugleikar og verdiar som er verde å ta vare på. Dette er eit viktig arbeid med tanke på å meisle ut ein journalistikk som i større grad kan seiast å vere ein eigen profesjon. Dette er ei viktig oppgåve for forskinga som kan løysast gjennom til dømes profesjons- og ekspertisestudier. Dei store studiane av journalistikk i nordisk samanheng er ofte

surveybaserte, og det kan difor vere nyttig å ta ei meir eksplorativ retning for å kunne forske meir på dugleikar og verdiar som dannar grunnlaget for journalistisk praksis, og kva dei har å seie for den einskilde journalisten.

Litteratur

- Adam, G. s. (2001). The education of journalists. *Journalism*, 2(3), 315–339. doi:10.1177/146488490100200309
- Allan, s. (2006). *Online news: Journalism and the internet*. New York: Open University Press.
- Allan, s. (2010). Journalism without professional journalists? I L. Steiner og C. Christians, (Red.), *Key concepts in critical cultural studies* (s. 145–157). Urbana: University of Illinois Press.
- Andrews, T. (2012). What is social constructionism? *Grounded Theory Review* 11(1). Henta frå <http://groundedtheoryreview.com/2012/06/01/what-is-social-constructionism/>
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning, and action: Individual and organizational*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. doi:10.1177/017084068400500316
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review* 69(3), 99–109.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, methods and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Astin, A. (1977). *Four critical years*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. I N. K. Denzin & Y. s. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 248–261). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Atton, C. (2003). What is alternative journalism?, *Journalism* 4(3), 267–72.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barkho, L. (2014). Why practitioners resent academic writing, *Journal of Applied Journalism & Media Studies* 4(3), 267–275. doi:10.1386/ajms.3.3.267_1

-
- Beckett, D. & Hager, P. (2002). *Life, work and learning: Practice in postmodernity*. London: Routledge.
- Bell, J. & Dale, M. (1999). *Informal learning in the workplace* (DfEE-rapport nr. 134). London: Department for Education and Employment.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday, Anchor.
- Berger, G. (2007). In search of journalism education excellence in Africa: Summary of the 2006 UNESCO project. *Ecquid Novi: African Journalism Studies*, 28(1&2), 149–155.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay, *British Journal of Sociology of Education* 20(2), 157–173. doi:10.1080/0142569995380.
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.
- Billett, s. (2001). Learning through working life: Interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, 23(1), 19–35. doi:10.1080/01580370120043222
- Birkelund, G. E. (1991). *Metodologisk individualisme versus metodologisk kollektivism: sosiologiens evige dilemma?* Bergen: Universitetet i Bergen.
- Bjørnsen, G., Hovden, J. F., & Ottosen, R. (2007). Fra valp til vaktbikkje. *Nordicom Information* 29(4), 57–70.
- Bjørnsen, G., J. F. Hovden, R. Ottosen. (2009). The Norwegian journalism education landscape. I G. Terzis *European Journalism Education* (s. 177–190). Bristol, Intellect Books/UCP.
- Black, P. E. & Plowright D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice* 11(2), 245–258. doi:10.1080/14623941003665810.
- Boczkowski, P. J. (2004). *Digitizing the news: Innovation in online newspapers*. Cambridge: MIT Press.

-
- Bollinger, L. C. (2003). Journalism task force statement, Columbia University Graduate School of Journalism. Henta frå: <http://www.jrn.columbia.edu/news/200304/taskforce.asp>
- Boote, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3–15.
- Boreham, N. & Morgan, C. (2004). A sociocultural analysis of organizational learning. *Oxford Review of Education*, 30(3), 307–325. doi: 10.1080/0305498042000260467
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 3–10. doi:10.1080/1360144990040102
- Boud, D. & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: Communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194–202. doi:10.1108/13665620310483895
- Boyd, E. M. & Fales A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology* 23(2), 99–117. doi:10.1177/0022167883232011
- Bromley, M. (2009). The United Kingdom journalism education landscape. I G. Terzis (Red.), *European Journalism Education* (s. 49–66). Bristol: Intellect.
- Brookfield, s. (2009). The concept of critical reflection: Promises and contradictions. *European Journal of Social Work* 12(3), 293–304. doi:10.1080/13691450902945215
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. I A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Red.), *The child's concept of language* (241–256). New York, NY: Springer-Verlag.
- Bruner, J. s. (2006). Readiness for learning. I J. s. Bruner (Red.), *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome Bruner, 1957–1978*. Abingdon: Routledge. doi:10.4324/9780203088609

-
- Cahoon, B. B. (1995). *Computer skill learning in the workplace: A comparative case study* (Doktoravhandling). University of Georgia. Henta frå <http://www.arches.uga.edu/~cahoonb/dissertation.html>
- Callahan, M. (1999). *Case study of an advanced technology business incubator as a learning environment* (Doktoravhandling). University of Georgia, Athens.
- Carr, W. (1986). Theories on theory and practice. *Journal of Philosophy of Education* 20(2), 177–186. doi:10.1111/j.1467-9752.1986.tb00125.x
- Carter, G. (1995). *Stroke survivors: Finding their way through informal and incidental learning* (Doktoravhandling). University of Texas, Austin.
- Cazden, C. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models and direct instruction. I R. P. Parker & F. A. Davies (Red.), *Developing literacy* (s. 3–18). Newark, DE: International Reading Association.
- Chan, J., Lee, F. & Pan, Z. (2006). Online news meets established journalism: How China's journalists evaluate the credibility of news websites. *New Media & Society* 18(6), 925–947. doi:10.1177/1461444806069649
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain – a consultation report*. Henta frå http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Collins, H., & Evans, R. (2007). *Rethinking expertise*. Chicago: Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226113623.001.0001>
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cunliffe, A. L. (2004) On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education* 28(4), 407–426. doi:101177/1052562904264440.
- Dale, M. & Bell, J. (1999) *Informal Learning in the Workplace* (DfEE-rapport 134). London: Department for Education and Employment.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. s. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. s. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. K. (2012). *The Sage handbook of qualitative research*. New York: Sage.
- Deuze, M. (2004) What is multimedia journalism? *Journalism Studies* 5(2), s. 139–152, DOI: 10.1080/1461670042000211131
- Deuze, M. (2006). Global journalism education: A conceptual approach. *Journalism Studies* 7(1), 19–34. doi:10.1080/14616700500450293
- Deuze, M. (2007). *Media Work*. Cambridge: Polity.
- Deuze, M. (2008). Journalism in the age of globalization. I M. Löffelholz & D. Weaver (Red.), *Global journalism research: Theories, methods, findings, future* (s. 240–252). Oxford: Blackwell Publishing.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago, IL: Henry Regnery Co.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York, NY: Touchstone.
- Donsbach, W., Becker, L.B., & Kosicki, G.M. (1992). On-the-job vs. academic training: A comparative study of instructional alternatives in journalism education. Paper presentert på The International Association for Mass Communication Research, Sao Paulo, Brasil.
- Donsbach, W. (2014). Journalism as the new knowledge profession and consequences for journalism education. In *Journalism*, 15(6), 661–677.
- Dreyfus, H. L. (1972). *What computers can't do: A critique of artificial reason*. New York, NJ: Harper and Row.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, s. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Blackwell Publishers.
- Dupagne, M. & Garrison, B. (2006). The meaning and influence of convergence. *Journalism Studies*, 7(2), 237–255. doi:10.1080/14616700500533569
- EC (2000), The Job Creation Potential of the Service Sector in Europe, European Commission, Employment and Social Affairs, Luxembourg.
- European Commission (2001). *Communication: Making a european area of lifelong learning a reality*. Henta frå <http://www.europa.eu.int/comm/education/life/index.htm>.

-
- EC (2003). Knowledge society. Henta frå: http://europa.eu.int/comm/employment_social/knowledge_society/index_en.htm
- EC (2013a). *Europe 2020 in a nutshell*. Henta frå: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_en.htm
- EC (2013b). The ERASMUS programme: Studying in Europe and more. Henta frå: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_en.htm
- Eide, M. (2011). *Hva er journalistikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eikeland, O. (2006). Yrkeskunnskap og Aristoteliske kjennsapsformer. I E. Askerøi & O. Eikeland (Red.), *Som gjort, så sagt?: Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse. Forskningsserie 13/2006* (s. 8–34). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Eliasson, E. & Jaakola, M. (2016). More mobile, more flexible: Students' device ownership and cross-Media news consumption, and their pedagogical implications. I J. F. Hovden, G. Nygren & H. Zilliacus-Tikkanen (Red.), *Becoming a journalist: Journalism education in the Nordic countries* (s. 157–174). Göteborg: Nordicom.
- Elmholdt, C. (2001). *What's productive in a situated perspective on learning?* Henta frå <http://www.voced.edu.au/content/ngv:33559>
- Enos, M., Thamm-Kehrhahn, M. & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 369–387. doi:10.1002/hrdq.1074
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press. doi:10.4324/9780203486016
- Eraut, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1(1), 9–22. doi:10.1080/1354060950010102
- Eraut, M. (1997). Perspectives on defining "The learning society". *Journal of Education Policy* 12(6), 551–558.

- Eraut, M., Alderton, J., Cole G. & Senker P. (2000). Development of knowledge and skills at work. I F. Coffield (Red.), *Differing visions of a learning society, Vol. 1* (s. 231–262). Bristol: The Policy Press.
- Eraut, M. (2000a). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* 70(1), 113–136. doi:10.1348/000709900158001
- Eraut, M. (2000b). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. I F. Coffield (Red.), *The necessity of informal learning*. Bristol: The Polity Press.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. doi:10.1080/158037042000225245
- Eraut, M. (2005). Professional knowledge in medical practice. I A. Oriol & H. Pardell (Red.), *La profesion medica: Los retos del milenio, Monografias Humanitas* (s. 47–67). Barcelona: Fundacion Medicina Y Humanidades Medicas. Henta frå <http://old.mofet.macam.ac.il/iunarchive/mechkar/pdf/ProfessionalKnowledgeinPractice.pdf>
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403–422. doi:10.1080/03054980701425706
- Eraut, M. (2009) Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H.Daniels, H. Lauder & J. Porter (Red.), *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (s. 65–84). London and New York: Routledge.
- Etzioni, A. (1969). *Semi-professions and their organization*. New York: Free Press.
- EUA (2013). *Tracking learners and graduates progression paths*. Henta frå www.eua.be/trackit
- Ewert, G. D. (1991). A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research*, 61(3), 345–378. doi:10.3102/00346543061003345
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, principles and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research* 12(4), 531–45. doi:10.1177/104973202129120052
- Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the phenomenological psychological attitude. *Journal of Phenomenological Psychology* 39(1), 1–32. doi:10.1163/156916208X311601.
- Finlay, L. & Gough B. (2003). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*. Oxford: Blackwell Science.
- Freidson E (2001): *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Frith, s. & Meech, P. (2007). Becoming a journalist: journalism education and journalism culture. *Journalism* 8(2), 137–164.
- Fuller, A., Ashton, D., Felstead, A., Unwin, L., Walters, s. & Quinn, M. (2003). *The impact of informal learning at work on business productivity*. London: Department of Trade and Industry.
- Garavan, T., Morley, M., Gunningle, P. & McGuire, D. (2002). Human resource development and workplace learning: Emerging theoretical perspectives and organisational practices, *European Journal of Industrial Training*, 26(2–4), 60–71.
- Gardeström, E. (2016). Educating Journalists: The who, when, how, and why of early journalism programmes in the Nordic countries. I J. F. Hovden, G. Nygren og H. Zilliacus-Tikkanen (Red.), *Becoming a journalist: Journalism education in the Nordic countries* (s. 25–38). Göteborg: Nordicom.
- Gardner, F. (2009). Affirming values: Using critical reflection to explore meaning and professional practice. *Reflective Practice* 10(2), 179–190. doi:10.1080/14623940902786198
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. London: Routledge.
- Gerson, K. & Horowitz, R. (2002). Observation and interviewing: Options and choices in qualitative research. I T. May (Red.), *Qualitative research in action* (s. 199–224). London: Sage. doi:10.4135/9781849209656
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.

-
- Giddens A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity.
- Gilbert, C. G. (2005). Unbundling the structure of inertia: Resource versus routine rigidity. *Academy of Management Journal* 48(5), 741–763. doi:10.5465/AMJ.2005.18803920
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldacre, B. (2012). *Bad pharma: How drug companies mislead doctors and harm patients*. Harper Collins Publishers.
- Gough, D., Oliver, s. & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gravengaard, G. & Rimestad, L. (2016). “Is this a good news story?”: Developing professional competence in the newsroom. I J. F. Hovden, G. Nygren & H. Zilliacus-Tikkanen (Red.), *Becoming a Journalist: Journalism in the Nordic Countries* (s. 289–306). Göteborg: Nordicom.
- Greeno, J. G. & Moore, J. L. (1993). Situativity and symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science* 17(1), 49–60. doi:10.1207/s15516709cog1701_3
- Grene, M. (1977). Tacit knowing: Grounds for a revolution in philosophy. *Journal of the British Society for Phenomenology* 8(3), 164–171.
- Grimen, H. (1991): *Taus kunnskap og organisasjonsstudier*, Bergen, LOS-senteret, Notat 91/28.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. s. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Volume 1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston, MA: Beacon Press.

-
- Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: Challenges and issues. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(4), 521–535. doi:10.1080/13636829800200070
- Hager, P. (2001). Workplace judgement and conceptions of learning. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 352–359. doi:10.1108/eum0000000006123
- Hager, P. (2004a). The conceptualisation and measurement of learning at work. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace Learning in Context*. London & New York: Routledge.
- Hager, P. (2004b). Current theories of workplace learning: critical assessment. I N. Bascia, A. Datnow & K. Leithwood (Red.), *International Handbook of Educational Policy*. Nederland: Kluwer Academic Press.
- Hager, P. & Halliday, J. (2006). *Recovering informal learning: Wisdom, judgement and community*. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/1-4020-5346-0
- Hallin, D. (1998). A fall from grace? *Media Studies Journal* 12(2), 42–47.
- Hallin, D. C. & Mancini, P. (2004). *Comparing media systems: Three models of media and politics*. New York: Cambridge University Press
- Hammersley, M. (2001). Ethnography and realism. I R. M. Emerson (Red.), *Contemporary field research* (s. 102–111). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography and principles in practice*. London: Routledge.
- Hanusch, F. (2008). Mapping Australian journalism culture: Results from a survey of journalists' role perceptions. *Australian Journalism Review*, 30(2), 97–109.
- Hanusch, F. (2013). Moulding them in the industry's image : Journalism education's impact on students' professional views (pp. 48–59). I *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, (s. 48–59). Henta frå <http://eprints.qut.edu.au/68324/>
- Hanusch, F. og Mellado, C. (2014). Journalism students' professional views in eight countries: The role of motivations, education, and gender. *International Journal of Communication* 8, 1156–1173.

-
- Harcup, T. (2011). Hackademics at the chalkface: To what extent have journalism teachers become journalism researchers?. *Journalism Practice*, 5(1), 34–50.
- Harvey, M., Coulson, D., Mackaway, J. & Winchester-Seeto, T. (2010). Aligning reflection in the cooperative education curriculum. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 11(3), 137–152.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11(1), 33–49. doi:10.1016/0742–051X(94)00012-U
- Hauge, H. A., Henriksen, F. T., Lund, A. G., Nærum, B., Hollup, O. & Nordlund, I. (2015). Integrering av teori- og praksisstudier i profesjonsutdanning: Å bli vernepleier med egen arbeidsplass som læringsarena. *Fontene Forsking* (2)8, 36–48.
- Hesse-Biber, S., Rodriguez, D. & Frost, N. A. (2015): A qualitatively driven approach to multimethod and mixed methods research. I s. Hesse-Biber og B. Johnson, B. (Red.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*, (s. 3–20). Oxford: Oxford University Press.
- Holmes, R. M. (1995). *How young children perceive race*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hovden, J. F., Nygren, G. & Zilliacus-Tikkanen, H. (2016). Introduction: The Nordic model of journalism education. I J. F. Hovden, G. Nygren og H. Zilliacus-Tikkanen (Red.), *Becoming a journalist: Journalism education in the Nordic countries*, (s. 11–24). Göteborg: Nordicom.
- Hovden, J. F., Bjørnsen, G., Ottosen, R., Schultz, I. & Zilliacus-Tikkanen, H. (2009). The Nordic journalists of tomorrow: An exploration of first year journalism students in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *Nordicom Review* 30(1), 137–153.
- Hovden, J. F., Bjørnsen, G., Ottosen, R., Willig, I. & Zilliacus-Tikkanen, H. (2009). The Nordic Journalist of Tomorrow. *Nordicom Review*, (30)1, s. 149–165.

-
- Hultén, G. & Wiklund, A. (2016). Perfect profession: Swedish journalism students, their teachers, and educational goals. I J. F. Hovden, G. Nygren og H. Zilliacus-Tikkanen (Red.), *Becoming a journalist: Journalism education in the Nordic countries*, (s. 93–110). Göteborg: Nordicom.
- Hunt, D.M. (1986). Formal vs. informal mentoring: Towards a framework. I W.A. Gray & M.M. Gray (Red.), *Mentoring: Aid to excellence in career development: Proceedings of the first international conference on mentoring vol. 2* (s. 8–14). Vancouver: International Centre for Mentoring.
- Imel, s. (1992). Reflective practice in adult education, *ERIC Digest 22*. Henta frå <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346319.pdf>
- Jacobsen, D. I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jamissen, G. (2011). Om erfaringskunnskap og læring, *Uniped 34*(3), 30–40.
- Janowitz, M. (1975). Professional models in journalism: The gatekeeper and the advocate. *Journalism Quarterly 52*(4), 618–626.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. New York: Routledge. doi:10.4324/9780203718100
- Jensen, E. s. (2012). *Tilpasset opplæring i norsk skole* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Johannesen, K. s. (2013). Tause kunnskaper i nytt lys? – Viktige ansatser og nye bøker innenfor feltet. *Norsk filosofisk tidsskrift 48*(2), 144–153.
- Keen, A. (2008). *The cult of the amateur: how blogs, MySpace, YouTube, and the rest of today's user-generated media are destroying our economy, our culture, and our values*. New York, Doubleday.
- Kerka, s. (2000). Incidental learning: trends and issues, *Alert 18*. Henta frå <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED446234.pdf>
- Kirby, P. C. & Paradise, L. V. (1992). Reflective practice and effectiveness of teachers. *Psychological Reports 70*, 1057–1058.

-
- Kopper, G., Kolthoff, A. & Czepek, A. (2000). Online journalism: a report on current and continuing research and major questions in the international discussion. *Journalism Studies*, 1(3): 499–512.
- Kronstad, M. (2014) Using the gut feeling – making sense of practical knowledge in journalism education. *Journal of Media Practice*, 15(3), 176–189. doi:10.1080/14682753.2014.1000041
- Kronstad, M. (2015) Investigating journalism students' conceptions and development of critical reflection through teacher-mediated activities. *Journalism Practice*, (Online). doi:10.1080/17512786.2015.1006910
- Kronstad, M. & Eide, M. (2015) How online journalists learn within a non-formal context. *Journal of Workplace Learning*, 27(3), 226–240. doi:10.1108/JWL-12-2013-0107
- Krumsvik, R.J. (red.) (2016). *En doktorgradsutdanning i endring: Et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. Oslo. Fagbokforlaget
- Kuhn, T.S. (1962) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, s. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, s. & Brinkmann, s. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, CA: Sage.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni, *Nordisk Pedagogikk* 15(9): 86–96.
- Lahn, L., & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 295–305). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, K. H. (2011). Understanding critical reflection as informal learning: A cultural historical activity theory analysis of factory workers in Korea (Doktoravhandling). University Park: The Pennsylvania State University.
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A. J. & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of student's reflections? *Studies in Higher Education* 37(2), 1–15. doi:10.1080/03075079.2010.504814

-
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Livingstone, D.W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49–72.
- Livingstone, D.W. (2001). Adults' Informal Learning: Definitions, findings, gaps and future research, *NALL working paper No. 21, OISE/UT, Toronto*. Henta frå <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsifnormallearning.htm>.
- Lockwood, A. (2008). "Look for brilliance – and then transfer it" – interview with the BBC's Manager for Online & Informal Learning. Henta frå <https://onlinejournalismblog.com/2008/09/22/bbcs-manager-for-online-informal-learning/>
- Lohman, M.C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning* 18(3), 141–56.
- Lorimer, R. and Gasher, M. (2004). *Mass communication in Canada*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Isabel Macdonald (2006). Teaching journalists to save the profession. *Journalism Studies* 7(5), 745–764. DOI: 10.1080/14616700600890414
- Lugo-Ocando, J. (2015). Journalists do live in a parallel universe: A response to practitioner critiques of journalism academics. *Journal of Applied Journalism & Media Studies* 4(3). DOI: 10.1177/1081180X9900400405
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17.
- Marsick, V. J. and Watkins, K. E. (1997). Lessons from informal and incidental learning. I J. Burgoyne and M. Reynolds (Red.), *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice* (s. 295–311. London: Sage.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1990a). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.

- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1990b). Towards a theory of informal and incidental learning. I V. J. Marsick & K. E. Watkins (Red.), *Informal and incidental learning in the workplace* (s. 12–40). London: Routledge.
- Marsick, V.J. & Volpe, M. (1999). The nature and need for informal learning. *Advances in Developing Human Resources 1*, 1–9.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25–34. doi:10.1002/ace.5
- Mathisen, A. (2007). Den tause misforståelsen: Om Michael Polanyis kunnskapsteori. Henta frå http://arvema.com/tekster/Michael_Polanyi.pdf
- Mensing, Donica (2011). Realigning journalism education. I B Franklin & D. Mensing (Red.) *Journalism education, training and employment*. London: Routledge.
- Mellado, C. (2012). The Chilean journalist. I D. H. Weaver & L. Willnat (Red.), *The global journalist in the 21st century: News people around the world* (s. 382–399). New York, NY: Routledge.
- Mellado, C. et al. (2012). The pre-socialization of future journalists: An examination of students professional views in seven countries. *Journalism Studies 14*(6), 511–523.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(3), 3–24. doi:10.1177/074171368103200101
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. I J. Mezirow (Red.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (s. 1–20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection, *Adult Education Quarterly*. 48(3), 185–199. doi:10.1177/074171369804800305
- McCall, C., Lombardo, D. & Morrison, A. (1988). *The lessons of experience: How successful executives develop on the job*. Toronto: Lexington.
- Mealman, C.A. (1993). *Incidental learning by adults in a non-traditional degree program*. Paper presentert på Annual Midwest Research-to-Practice Conference, Columbus, Ohio.

-
- Meyer, P. (1973). *Precision journalism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Miller, V. (2011). *Understanding digital culture*. London: Sage Publications Ltd.
- Mishler, E.G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mitchelstein, E. & Boczkowski, P. J. (2009). Between tradition and change: A review of recent research on online news production. *Journalism*, 10(5), 562–586. doi:10.1177/1464884909106533
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Niblock, s. (2007) From “knowing how” to “being able”, *Journalism Practice*, 1(1), 20–32, DOI: 10.1080/17512780601078829
- Lillehammer, A. B. (2004). *Bruksnytte av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. NOKUT.
- Nygren, G., Elena D., & Pavlikova, M. (2010). Tomorrow's journalists: Trends in the development of the journalistic profession as seen by Swedish and Russian students. *Nordicom Review*, 31(2), 113–133. Göteborg: Nordicom.
- Nygren, G. (2016). Journalism education and the profession: Socialisation, traditions and change. I F. Hovden, G. Nygren & H. Zilliacus-Tikkanen (Red.), *Becoming a journalist: Journalism education in the Nordic countries* (s. 73–92). Göteborg: Nordicom.
- OECD (2005). *The role of the national qualifications system in promoting lifelong learning: Report from thematic group 2—Standards and quality assurance in qualifications with special reference to the recognition of non-formal and informal learning*. Henta frå <http://www.oecd.org/dataoecd/57/27/34376318.pdf>

-
- Ottosen, R. & Krumsvik, A. H. (2008). *Journalistikk i en digital hverdag*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Paterson, C. & Domingo, D. (2008). *Making online news: The ethnography of new media production*. New York, NY: Peter Lang International Academic Publishers.
- Payne, M. (2002). Social work theories and reflective practice. I L. Dominelli, M. Payne & R. Adams (Red.), *Social work: Themes, issues & critical debates*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Petersson, Birgit (2006). *Från journalist till murvel: journalistyrkets professionalisering från 1900 till 1960-talet*. Göteborg: Nordicom.
- Philips, Angela (2005). Who's to make journalists? I H. de Burgh (Red.), *Making journalists*. London and New York: Routledge.
- Poell, R. F. (2013). Workplace learning theories and practices I J. s. Walton & C. Valentin (Red), *Human Resource Development: Practices and Orthodoxies* (s. 19–32). Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Polanyi, M. (1962). Tacit knowing: Its bearing on some problems of philosophy. *Reviews of Modern Physics* 34(4), 603–604. doi:10.1103/revmodphys.34.601
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Polanyi, M. (1968). Logic and Psychology. *American Psychologist* 23(1), 27–43. doi:10.1037/h0037692.
- Polanyi, M. (1969). Sense-giving and sense-reading. I M. Grene (Red.), *Knowing and being: Essays by Michael Polanyi* (s. 181–207). London: Routledge and Kegan Paul.
- Preece, J. (2003). Education for transformative leadership in Southern Africa. *Journal of Transformative Education* 1(3), 245–263. doi:10.1177/1541344603001003005
- Reber, A. s. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press.

-
- Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. I A. Ortony (Red.), *Metaphor and thought* (s. 284–297). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reese, s. D. (1999) The progressive potential of journalism education: Recasting the academic versus professional debate. *The International Journal of Press/Politics* 4(4), 70–94.
- Reese, s. D. (2010). Journalism and globalization. *Sociology Compass* 4(6), 344–353.
- Roberts, P. (1991). Habermas' varieties of communicative action: Controversy without combat. *Journal of Advanced Composition*, 11(2), 409–424.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education* 26(1), 37–57. doi:10.1023/A:1010986404527
- Rolf, B. (1991). Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension. Gytting: Nya Doxa.
- Rolf, B. (2004). Two theories of tacit and implicit knowledge. Paper presentert ved SIG Philosophy and Informatics, Ulm.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rubin, H. J. & Rubin I. s. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London: Sage Publications. doi:10.4135/9781452226651
- Ryle, G. (2000). *The concept of the mind*. Penguin Books Ltd.
- Salomon, G. & Perkins, D. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education* 23, 1–24. doi:10.2307/1167286
- Sachs, J. (2003): *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sanders, K. et al. (2008). Becoming journalists: A comparison of the professional attitudes and values of British and Spanish journalism students. *European Journal of Communication*, 23(2), 133–152.
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

-
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry* 22(2), 119–139. doi:10.2307/1180029
- Schön, D. A. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change* 27(6), 26-35. doi:10.1080/00091383.1995.10544673
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. I N. K. Denzin & Y. s. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 118-137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27(2), 4–13
- Sheridan Burns, L. (2012). *Understanding journalism*. London: Sage Publications.
- Shoemaker, P. J., & Reese, s. D. (1996). *Mediating the message: Theories of influences on mass media content*. New York: Longman.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Singer, J. (2003). Who are these guys?: The online challenge to the notion of journalistic professionalism, *Journalism*, 4(2), 139–163.
- Skinner, D., Gasher, M. & Compton, J. (2001). Putting theory to practice: A critical approach to journalism studies. *Journalism: Theory, Practice, and Criticism* 2(3), 341–360. doi:10.1177/146488490100200304
- Skjervheim, H. (2002). Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim (Red.), *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J-C. (2008): ”Profesjon og utdanning”. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2010). *Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans*. Oslo: Abstrakt.
- Smeby, J-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg I*, 12-19.

-
- Schudson, M. (2001). The objectivity norm in American journalism. *Journalism* 2(2), 149–170.
- Smith, M. K. (2008). *Informal learning: The encyclopaedia of informal education*. Henta frå <http://infed.org/mobi/informal-learning-theory-practice-and-experience>
- Sousa, H. (2006). Information technologies, social change and the future: The case of online journalism in Portugal. *European Journal of Communication*, 21(3), 373–387.
- Spencer, B. (2002). Research and the pedagogies of work and learning. *Journal of Workplace Learning*, 14(7), 298–305. doi:10.1108/13665620210445609
- Splichal, s. & C. Sparks (1994). *Journalists for the 21st century: Tendencies of professionalization among first-year students in 22 Countries*. Norwood, NJ: Ablex Pub.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York, NY: Holt, Rhinehart and Winston.
- Squires, G. (2004): A framework for teaching. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 342–358.
- Stavelin, E. (2013). *Computational journalism: When journalism meets programming* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Stenström, M-L. (2006). Polytechnic graduates working life skills and expertise. I P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (Red.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges* (s. 89–102). Amsterdam: Elsevier Science.
- Stigbrand, K. & Nygren, G. (2013). Professional identities in changing media landscapes. *Journalistikstudier* 6.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stuart, A. G. (2001). The education of journalists. *Journalism: Theory, Practice, and Criticism*, 2(3), 315–339.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

-
- Terzis, G. (2009). *European journalism education*, Bristol: Intellect Books.
- Thaagard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, N. (2000). *Theory and practice in human services*. Buckingham: Open University Press.
- Tulving E. (1972). Episodic and semantic memory. I E. Tulving, W. Donaldso (Red.), *Organization of memory* (381–403). New York: Academic Press.
- Tunstall, J. (1971). *Journalists at Work*. London: Constable.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J. T., Lonka, K. & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates workplace skills in practice. I P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (Red.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges* (s. 77–88). Amsterdam: Elsevier Science.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3(2), 130–154. doi:10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning* 6(11), 11–36. doi:10.1007/s12186-012-9091-z
- Van den Tillaart, H., Van den Berg, s. & Warmerdam, J. (1998). *Work and learning in micro-enterprises in the printing industry*. Thessalonica: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek Forlag.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser: Kompetanseutvikling i utdanning og arbeid*. København: Akademisk Forlag.
- Weaver, D. H., & Willnat, L. (2012). *The global journalist in the 21st century*. New York, NY: Routledge.
- Weibull, L. (2009). Introduction: The Northern European/Democratic Corporatist Media Model Countries. I G. Terzis (Red.), *European Journalism Education*. Bristol: Intellect Books/UCP.
- van Woerkom, M. (2010). Critical reflection as a rationalistic ideal. *Adult Education Quarterly* 60(4), 339–356. doi:10.1177/0741713609358446

-
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell Business.
- Welton, M. R. (1995). *In defense of the life world: Critical perspectives on adult learning*. Albany, NY: State University of New York Press.
- White, D. M. (1950). The gatekeeper: A case study in the selection of news. *Journalism Quarterly* 27, 383–396.
- Willig (2016). "We All Think the Same": Internships, Craft and Conservation. I J. F. Hovden, G. Nygren og H. Zilliacus-Tikkanen (Red.), *becoming a journalist: Journalism education in the Nordic countries*, s. 39-50. Göteborg: Nordicom.
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical investigations*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography: A way of seeing*. London: Sage.
- Young, M. F. D., & Muller, J. (2007). Truth and the truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education*, 5(2), 173–203.
- Zelizer, B. (2004). *Taking journalism seriously: News and the academy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zilliacus-Tikkanen, H., Hujanen, J. & Jaakkola, M. (2016). Finnish Journalism Students: Stable Professional Ideals and Growing Critique of Practice. I J. F. Hovden, G. Nygren & H. Zilliacus-Tikkanen (red.) *Becoming a Journalist Journalism Education in the Nordic Countries*. Göteborg: Nordicom.
- Örnebring, H. (2009). The Two Professionalisms of Journalism: Journalism and the changing context of work. Upublicert manuskript. Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Østlyngen, T. & Øvrebø, T. (2000). *Journalistikk*. Oslo: Gyldendal.

Appendix

Appendiks 1

Intervjuguide – Bachelorprogrammet i journalistikk

Bakgrunn

1. Fortel om kvifor du søkte på journaliststudiet
2. Tidlegare utdanning/jobberfaringar?
3. Kva meiner du er dine sterke sider som er relevante i høve til journalistyrket?

Journalisten si samfunnsrolle

4. Kva rolle meiner du journalisten har i samfunnet i dag?

Om studiet

5. Meiner du journaliststudiet bidreg til di utvikling mot å bli ein profesjonell journalist? Korleis?
6. Er det noko som journaliststudiet manglar?
7. Kva settingar meiner du bidreg til den beste læringa i studiet?
 - a. Korleis er dette tilrettelagt for?
8. Kva er dei største utfordringane du møter i studiet?
 - a. Blir desse utfordringane møtt i studiet? Eventuelt korleis?
9. Korleis forstår du omgrepet kritisk refleksjon?
10. I kva grad blir du oppøvd i kritisk refleksjon under studiet?
 - a. Kring eiga rolle?
 - b. Kring eige arbeid/produkt?

c. Kring andre si rolle?

11. I kva grad har miljøet å seie for di utvikling mot å bli ein journalist?

a. Moralske utvikling?

12. Kva har læraren å seie for di utvikling under studiet?

13. Har du endra ditt syn på journalistikken etter at du byrja på studiet?

a. Kva med di rolle?

Om journalistyrket

14. Kva meiner du generelt gjer ein journalist attraktiv på jobbmarknaden i dag?

15. Kva utfordringar meiner du er dei største for ein nyutdanna journalist?

a. Blir desse utfordringane møtt i studiet?

i. Etikk?

ii. Instrumentelle dugleikar?

iii. Moglegheiter?

16. Kva forventningar har du til ein framtidig karriere som journalist?

17. Kva meiner du er dei største utfordringane du møter når du skal ut i arbeidslivet?

18. I kva kontekst blir desse utfordringane møtt i studiet?

19. Trur du det finst indre føresetnadar som må vere oppfylt for å bli ein god journalist? Kva?

20. Teft er eit omgrep som blir brukt temmeleg aktivt, både for å beskriva gode journalistar og i jobbannonsar. Kva meiner du ligg i dette omgrepet?

21. Korleis meiner du journalistyrket vil utvikla seg i åra framover?

Appendiks 2

Intervjuguide - Nettjournalistar

Bakgrunnsinformasjon

1. Fortel om di karriere som journalist
 - a. Korleis du kom deg inn
 - b. Korleis di karriere som journalist har utarta seg
 - c. Utdanning? Korleis stiller du deg til dette?
2. Kva gjer du konkret i dag?
3. Kva møtte deg då du (i større eller mindre grad) gjekk over til nettjournalistikk?
4. Kva kjenneteiknar nettjournalisten i høve til journalisten som leverer til trykte media?
5. Kva er ein tilfredsstillande dag på jobben for deg som nettjournalist?
 - a. Mengde produkt ein får publisert?
 - b. Kvalitativt godt arbeid?
 - c. Tal på treff ein får på produktet sitt?
6. Kva kjenneteiknar ein nettjournalist som gjer ein god jobb?
7. Kva meiner du gjer ein nettjournalist "arbeidsdyktig/ansettelsesverdig/employable"?

Rolle:

8. Kva meiner du er di rolle/ditt mandat som nettjournalist?
 - a. Generelt?
 - b. I høve til aukande omfang av citizen journalism?
9. Korleis meiner du den kritiske/undersøkande journalistikken framtrer på nettet? Er det distinkte skilnadar i forhold til trykte aviser?
10. Informasjon og sannheiter dreier seg ofte om maktutøvelse – den som har makt, kan også definere kva som er sant
 - a. Har nettjournalistikken på noko måte innverknad på dette tradisjonelle forholdet? Eksempelvis med å avdekkje dei maktstrukturane som ligg bak?
11. Nettmedia som innovasjonsdrivne
 - a. Innovasjon viser ikkje berre til teknologien, men også til forretningsidear og eksperimentering med sjangrar. Er det uttalte forventningar til nettjournalisten i høve til å vere innovatør?

12. Nye prosedyrar

- a. Kva har teknologiutviklinga å seie for måten å arbeida på?
- b. Korleis endrar desse eventuelt di rolle som journalist?

Produkt:

13. Kva gjer ein publikasjon god på nettet; kva meiner du utgjer eit kvalitativt godt innhald?

14. Kva treng nettjournalisten for å kunna presentere eit slikt innhald?

15. Forskjellar mellom å skrive for nettet og å skrive for papirformatet

Forståing av læring og uformell læring

16. Refleksjon kring læring og profesjonell utvikling

- a. Kva er hovudkjeldene til kunnskap i arbeidet ditt?
- b. Kva lærer du mest av gjennom arbeidet? (kurs, erfaringar, samtalar, osv.)
 - i. Fortel om ein episode der du løyser konkrete problemstillingar (tilstreb konkretisering og gjerne fleire episodar).
 - ii. Fortel om ein episode der du greip moglegheita til å lære noko nytt. Spontane læringssituasjonar (tilstreb konkretisering og gjerne fleire episodar).
- c. Kva er dei viktigaste faktorane for di profesjonelle utvikling?

17. Tilgang til ressursar

- a. Kva har tilgang til ressursar å seie for di læring/utvikling?

Oppsummer hovudtrekk og parafraser.

Appendiks 3

Døme på byrjande koding av transkribert intervju.

I: Du nemte at journaliststudiet ved universitetet i Bergen har eit eksplisitt mål om å utdanna noregs mest reflekterte journalistar. Korleis blir det lagt til rette for dette?

Inf3: Dei er flinke til å leggje til rette for refleksjon. Du skriv ein tekst og ein refleksjon der du forklarar ein del ting rundt det du har skrivne, men av og til tykkjer eg det blir litt for mykje av det gode. Det kjem jo an på studentane. Men det er eit veldig godt mål.

Inf3: Det blir kanskje litt påtatt dette målet om å skapa Noregs mest reflekterte studentar. Me har blant anna skrivne ein 8-siders lang nyheitsartikkel med eit refleksjonsnotat, og då har eg ein mistanke om at mange legg til ein del refleksjonar som dei hadde undervegs som dei ikkje hadde då, meg inkludert. Eg trur det er mange som juksar litt på det refleksjonsgreiene når det går litt fort i svingane.

I: Korleis?

Inf: Det blir litt diktning. → Korleis. Eit spør meir info. her.

I: Kva meiner du det at ein har fokus på å skapa reflekterte journalistar har å seie for deg som framtidig jobbsøkjande journalist?

Inf3: Det er jo enno slik at avisene vil ha journalistar med praktisk erfaring. Utan erfaring, så får du ikkje jobb. Dei vil ha folk som er vant til å skriva saker og vant til å produsere. Du kan jo vere utruleg reflektert under studiet og ha fantastiske karakterar i presseetikk og metode, men det betyr ikkje at du er ein god journalist. Det kan ikkje arbeidsgjevar vita. Eg forstår jo arbeidsgjevar godt. Det blir som med fotball. Om du kan offsidereglane godt og alle reglane i spelet, så betyr det ikkje at du er ein god fotballspelar likevel. Det er akkurat den overgangen som arbeidsgjevar saknar. Du må visa til ein praksis. Eg trur arbeidsgjevarar set veldig pris på praksisen me har på studiet, men det skulle nok ha vore meir skrivetrening. Det er likevel viktig å ha journalistar som er utdanna fordi journalistetikken har blitt meir utvatna på grunn av nettjournalistikken. Men det gjeld å ha ei utdanning som også lærer deg

Handwritten notes on the left side of the page:

- Lærarrolla
- Refleksjon som forklarings?
- Villett?
- Realisme i prosjektet?
- Refleksjonar i handlings og etter handlings
- Erfaringa si rolle / posisjon
- Refleksjon ikkje jobblifiserande
- Samanlikning Metateoribruk
- Erfaringa si rolle / posisjon

Handwritten notes on the right side of the page:

- Utdanning som etisk forankring
- Skreiving som kompetanse
- Struktur på studiet

praksisen. Avisene er interessert i folk som kan byrja rett i jobb, at ein ikkje treng å halda dei i handa. Litt meir skrivetrening og medvit kring rekkefølga på studiet trur eg kjem til å gjere det bra.

Appendiks 4

Døme på kategorisering av intervjudata

Under har eg kopierte inn eit utdrag frå kategoriseringsprosessen. Dette er tidleg i analysearbeidet og eg har på dette tidspunktet ikkje raffinert kategoriane enno. Etter intervjuutdraget forklarar eg kort fargekodane eg har brukt i høve til kategoriane.

Utdrag frå intervju med informant 3.

I: Du nemte at journaliststudiet ved universitetet i Bergen har eit eksplisitt mål om å utdanna noregs mest reflekterte journalistar. Korleis blir det lagt til rette for dette?

Inf3: Dei er flinke til å leggje til rette for refleksjon. Du skriv ein tekst og ein refleksjon der du forklarar ein del ting rundt det du har skrive, men av og til tykkjer eg det blir litt for mykje av det gode. Det kjem jo an på studentane. Men det er eit veldig godt mål.

Det blir kanskje litt påtatt dette målet om å skapa Noregs mest reflekterte studentar. Me har blant anna skrive ein 8-siders lang nyheitsartikkel med eit refleksjonsnotat, og då har eg ein mistanke om at mange legg til ein del refleksjonar som dei hadde undervegs som dei ikkje hadde då, meg inkludert. Eg trur det er mange som juksar litt på det refleksjonsgreiene når det går litt fort i svingane.

I: Korleis?

Inf: Det blir litt dikting.

I: Kva meiner du det at ein har fokus på å skapa reflekterte journalistar har å seie for deg som framtidig jobbsøkjande journalist?

Inf3: Det er jo enno slik at avisene vil ha journalistar med praktisk erfaring. Utan erfaring, så får du ikkje jobb. Dei vil ha folk som er vant til å skriva saker og vant til å produsere. Du kan jo vere utruleg reflektert under studiet og ha fantastiske karakterar i presseetikk og metode, men det betyr ikkje at du er ein god journalist. Det kan ikkje arbeidsgjevar vita. Eg forstår jo arbeidsgjevar godt. Det blir som med fotball. Om du kan offsidereglane godt og alle reglane i spelet, så betyr det ikkje at du er ein god fotballspelar likevel. Det er akkurat den overgangen som arbeidsgjevar saknar. Du må visa til ein praksis. Eg trur arbeidsgjevarar set veldig pris på praksisen me har på studiet, men det skulle nok ha vore meir skrivetrening. Det er likevel viktig å ha journalistar som er utdanna fordi journalistikken har blitt meir utvatna på grunn av nettjournalistikken. Men det gjeld å ha ei utdanning som også lærer deg praksisen. Avisene er interessert i folk som kan byrja rett i jobb, at ein ikkje treng å halda dei i handa. Litt meir skrivetrening og medvit kring rekkefølga på studiet trur eg kjem til å gjere det bra.

Tentative kategoriar:

- Lærarrolla
- Forståingar kring refleksjon
- Refleksjonen sin posisjon
- Refleksjon i og etter handling
- Erfaringa sin status
- Utdanninga sin posisjon/status
- Ynskjer kring studiet



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

Morten Kronstad Pedersen
Seksjon for utdanningsvitenskap
Institutt for utdanning og helse
Universitetet i Bergen
Christiesgate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 19.10.2006

Vår ref: 15269/KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.08.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15269	<i>Literacy and journalism - A study of how journalists develop literacy through education and practice</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Morten Kronstad Pedersen

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

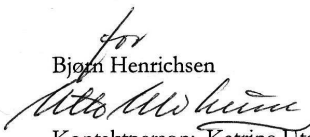
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/endingsskjema>. 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://www.nsd.uib.no/personvern/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.10.2010 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Appendiks 6

Forespørsel om deltaking i prosjektet *Literacy and journalism*

Eg er tilsett som stipendiat ved Institutt for utdanning og helse der eg skal gjennomføre eit prosjekt som går over ein 4-årsperiode. Prosjektet omhandlar korleis journalistar gjennom utdanning og praksis utviklar ulike former for literacies. Literacy-omgrepet er mangfaldig og refererer til praksisar, både tradisjonelle og teknologiske, der språk er involvert. For å kunna besvara problemstillingane som er stilt vil eg gjennomføre ein observasjonsstudie med tilhøyrande intervju med studentar som utdannar seg til journalistar og praktiserande journalistar.

Feltnotat og bandopptak vil bli brukt under forskingsarbeidet.

Alle opplysningar vil bli behandla konfidensielt og du har rett til å trekkje deg når som helst undervegs utan å måtta grunnkje dette nærare. Opplysningar vil bli anonymiserte og opptak vil bli sletta ved prosjektslutt.

Resultata av prosjektet vil bli publisert i form av tre engelskspråklege artiklar som saman dannar ei avhandling.

Dersom du ynskjer å delta i prosjektet, skriv du under på den vedlagte samtykkeerklæringa.

Om det er noko du lurer på kan du nå meg på 55583984 (arbeid)/41192056 (mobil) eller sende ein e-post til morten.pedersen@iuh.uib.no.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD).

Med venleg helsing
Morten Kronstad Pedersen
Institutt for utdanning og helse
Christiesgt. 13
5015 Bergen

Doctoral Theses at The Faculty of Psychology,
University of Bergen

1980	Allen, H.M., Dr. philos.	Parent-offspring interactions in willow grouse (<i>Lagopus L. Lagopus</i>).
1981	Myhrer, T., Dr. philos.	Behavioral Studies after selective disruption of hippocampal inputs in albino rats.
1982	Svebak, S., Dr. philos.	The significance of motivation for task-induced tonic physiological changes.
1983	Myhre, G., Dr. philos.	The Biopsychology of behavior in captive Willow ptarmigan.
	Eide, R., Dr. philos.	PSYCHOSOCIAL FACTORS AND INDICES OF HEALTH RISKS. The relationship of psychosocial conditions to subjective complaints, arterial blood pressure, serum cholesterol, serum triglycerides and urinary catecholamines in middle aged populations in Western Norway.
	Værnes, R.J., Dr. philos.	Neuropsychological effects of diving.
1984	Kolstad, A., Dr. philos.	Til diskusjonen om sammenhengen mellom sosiale forhold og psykiske strukturer. En epidemiologisk undersøkelse blant barn og unge.
	Løberg, T., Dr. philos.	Neuropsychological assessment in alcohol dependence.
1985	Hellesnes, T., Dr. philos.	Læring og problemløsning. En studie av den perseptuelle analysens betydning for verbal læring.
	Håland, W., Dr. philos.	Psykoterapi: relasjon, utviklingsprosess og effekt.
1986	Hagtvet, K.A., Dr. philos.	The construct of test anxiety: Conceptual and methodological issues.
	Jellestad, F.K., Dr. philos.	Effects of neuron specific amygdala lesions on fear-motivated behavior in rats.
1987	Aarø, L.E., Dr. philos.	Health behaviour and socioeconomic Status. A survey among the adult population in Norway.
	Underlid, K., Dr. philos.	Arbeidsløse i psykososialt perspektiv.
	Laberg, J.C., Dr. philos.	Expectancy and classical conditioning in alcoholics' craving.
	Vollmer, F.C., Dr. philos.	Essays on explanation in psychology.
	Ellertsen, B., Dr. philos.	Migraine and tension headache: Psychophysiology, personality and therapy.
1988	Kaufmann, A., Dr. philos.	Antisocial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter.

	Mykletun, R.J., Dr. philos.	Teacher stress: personality, work-load and health.
	Havik, O.E., Dr. philos.	After the myocardial infarction: A medical and psychological study with special emphasis on perceived illness.
1989	Bråten, S., Dr. philos.	Menneskedyaden. En teoretisk tese om sinnets dialogiske natur med informasjons- og utviklingspsykologiske implikasjoner sammenholdt med utvalgte spedbarnsstudier.
	Wold, B., Dr. psychol.	Lifestyles and physical activity. A theoretical and empirical analysis of socialization among children and adolescents.
1990	Flaten, M.A., Dr. psychol.	The role of habituation and learning in reflex modification.
1991	Alsaker, F.D., Dr. philos.	Global negative self-evaluations in early adolescence.
	Kraft, P., Dr. philos.	AIDS prevention in Norway. Empirical studies on diffusion of knowledge, public opinion, and sexual behaviour.
	Endresen, I.M., Dr. philos.	Psychoimmunological stress markers in working life.
	Faleide, A.O., Dr. philos.	Asthma and allergy in childhood. Psychosocial and psychotherapeutic problems.
1992	Dalen, K., Dr. philos.	Hemispheric asymmetry and the Dual-Task Paradigm: An experimental approach.
	Bø, I.B., Dr. philos.	Ungdoms sosiale økologi. En undersøkelse av 14-16 åringers sosiale nettverk.
	Nivison, M.E., Dr. philos.	The relationship between noise as an experimental and environmental stressor, physiological changes and psychological factors.
	Torgersen, A.M., Dr. philos.	Genetic and environmental influence on temperamental behaviour. A longitudinal study of twins from infancy to adolescence.
1993	Larsen, S., Dr. philos.	Cultural background and problem drinking.
	Nordhus, I.H., Dr. philos.	Family caregiving. A community psychological study with special emphasis on clinical interventions.
	Thuen, F., Dr. psychol.	Accident-related behaviour among children and young adolescents: Prediction and prevention.
	Solheim, R., Dr. philos.	Spesifikke lærevansker. Diskrepanskriteriet anvendt i seleksjonsmetodikk.
	Johnsen, B.H., Dr. psychol.	Brain asymmetry and facial emotional expressions: Conditioning experiments.
1994	Tønnessen, F.E., Dr. philos.	The etiology of Dyslexia.
	Kvale, G., Dr. psychol.	Psychological factors in anticipatory nausea and vomiting in cancer chemotherapy.

	Asbjørnsen, A.E., Dr. psychol.	Structural and dynamic factors in dichotic listening: An interactional model.
	Bru, E., Dr. philos.	The role of psychological factors in neck, shoulder and low back pain among female hospitale staff.
	Braathen, E.T., Dr. psychol.	Prediction of exellence and discontinuation in different types of sport: The significance of motivation and EMG.
	Johannessen, B.F., Dr. philos.	Det flytende kjønnet. Om lederskap, politikk og identitet.
1995	Sam, D.L., Dr. psychol.	Acculturation of young immigrants in Norway: A psychological and socio-cultural adaptation.
	Bjaalid, I.-K., Dr. philos	Component processes in word recognition.
	Martinsen, Ø., Dr. philos.	Cognitive style and insight.
	Nordby, H., Dr. philos.	Processing of auditory deviant events: Mismatch negativity of event-related brain potentials.
	Raaheim, A., Dr. philos.	Health perception and health behaviour, theoretical considerations, empirical studies, and practical implications.
	Seltzer, W.J., Dr.philos.	Studies of Psychocultural Approach to Families in Therapy.
	Brun, W., Dr.philos.	Subjective conceptions of uncertainty and risk.
	Aas, H.N., Dr. psychol.	Alcohol expectancies and socialization: Adolescents learning to drink.
	Bjørkly, S., Dr. psychol.	Diagnosis and prediction of intra-institutional aggressive behaviour in psychotic patients
1996	Anderssen, Norman, Dr. psychol.	Physical activity of young people in a health perspective: Stability, change and social influences.
	Sandal, Gro Mjeldheim, Dr. psychol.	Coping in extreme environments: The role of personality.
	Strumse, Einar, Dr. philos.	The psychology of aesthetics: explaining visual preferences for agrarian landscapes in Western Norway.
	Hestad, Knut, Dr. philos.	Neuropsychological deficits in HIV-1 infection.
	Lugoe, L.Wycliffe, Dr. philos.	Prediction of Tanzanian students' HIV risk and preventive behaviours
	Sandvik, B. Gunnhild, Dr. philos.	Fra distriktsjordmor til institusjonsjordmor. Fremveksten av en profesjon og en profesjonsutdanning
	Lie, Gro Therese, Dr. psychol.	The disease that dares not speak its name: Studies on factors of importance for coping with HIV/AIDS in Northern Tanzania
	Øygaard, Lisbet, Dr. philos.	Health behaviors among young adults. A psychological and sociological approach
	Stormark, Kjell Morten, Dr. psychol.	Emotional modulation of selective attention: Experimental and clinical evidence.

	Einarsen, Ståle, Dr. psychol.	Bullying and harassment at work: epidemiological and psychosocial aspects.
1997	Knivsberg, Ann-Mari, Dr. philos.	Behavioural abnormalities and childhood psychopathology: Urinary peptide patterns as a potential tool in diagnosis and remediation.
	Eide, Arne H., Dr. philos.	Adolescent drug use in Zimbabwe. Cultural orientation in a global-local perspective and use of psychoactive substances among secondary school students.
	Sørensen, Marit, Dr. philos.	The psychology of initiating and maintaining exercise and diet behaviour.
	Skjæveland, Oddvar, Dr. psychol.	Relationships between spatial-physical neighborhood attributes and social relations among neighbors.
	Zewdie, Teka, Dr. philos.	Mother-child relational patterns in Ethiopia. Issues of developmental theories and intervention programs.
	Wilhelmsen, Britt Unni, Dr. philos.	Development and evaluation of two educational programmes designed to prevent alcohol use among adolescents.
	Manger, Terje, Dr. philos.	Gender differences in mathematical achievement among Norwegian elementary school students.
1998 V	Lindstrøm, Torill Christine, Dr. philos.	«Good Grief»: Adapting to Bereavement.
	Skogstad, Anders, Dr. philos.	Effects of leadership behaviour on job satisfaction, health and efficiency.
	Haldorsen, Ellen M. Håland, Dr. psychol.	Return to work in low back pain patients.
	Besemer, Susan P., Dr. philos.	Creative Product Analysis: The Search for a Valid Model for Understanding Creativity in Products.
H	Winje, Dagfinn, Dr. psychol.	Psychological adjustment after severe trauma. A longitudinal study of adults' and children's posttraumatic reactions and coping after the bus accident in Måbødalen, Norway 1988.
	Vosburg, Suzanne K., Dr. philos.	The effects of mood on creative problem solving.
	Eriksen, Hege R., Dr. philos.	Stress and coping: Does it really matter for subjective health complaints?
	Jakobsen, Reidar, Dr. psychol.	Empiriske studier av kunnskap og holdninger om hiv/aids og den normative seksuelle utvikling i ungdomsårene.
1999 V	Mikkelsen, Aslaug, Dr. philos.	Effects of learning opportunities and learning climate on occupational health.
	Samdal, Oddrun, Dr. philos.	The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being.
	Friestad, Christine, Dr. philos.	Social psychological approaches to smoking.
	Ekeland, Tor-Johan, Dr. philos.	Meining som medisin. Ein analyse av placebofenomenet og implikasjoner for terapi og terapeutiske teoriar.

H	Saban, Sara, Dr. psychol.	Brain Asymmetry and Attention: Classical Conditioning Experiments.
	Carlsten, Carl Thomas, Dr. philos.	God lesing – God læring. En aksjonsrettet studie av undervisning i fagtekstlesing.
	Dundas, Ingrid, Dr. psychol.	Functional and dysfunctional closeness. Family interaction and children's adjustment.
	Engen, Liv, Dr. philos.	Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling.
2000 V	Hovland, Ole Johan, Dr. philos.	Transforming a self-preserving "alarm" reaction into a self-defeating emotional response: Toward an integrative approach to anxiety as a human phenomenon.
	Lillejord, Sølvi, Dr. philos.	Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning. En analyse av aktørperspektiver.
	Sandell, Ove, Dr. philos.	Den varme kunnskapen.
	Oftedal, Marit Petersen, Dr. philos.	Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnæringsmåte.
H	Sandbak, Tone, Dr. psychol.	Alcohol consumption and preference in the rat: The significance of individual differences and relationships to stress pathology
	Eid, Jarle, Dr. psychol.	Early predictors of PTSD symptom reporting; The significance of contextual and individual factors.
2001 V	Skinstad, Anne Helene, Dr. philos.	Substance dependence and borderline personality disorders.
	Binder, Per-Einar, Dr. psychol.	Individet og den meningsbærende andre. En teoretisk undersøkelse av de mellommenneskelige forutsetningene for psykisk liv og utvikling med utgangspunkt i Donald Winnicotts teori.
	Roald, Ingvild K., Dr. philos.	Building of concepts. A study of Physics concepts of Norwegian deaf students.
H	Fekadu, Zelalem W., Dr. philos.	Predicting contraceptive use and intention among a sample of adolescent girls. An application of the theory of planned behaviour in Ethiopian context.
	Melesse, Fantu, Dr. philos.	The more intelligent and sensitive child (MISC) mediational intervention in an Ethiopian context: An evaluation study.
	Råheim, Målfrid, Dr. philos.	Kvinneres kroppserfaring og livssammenheng. En fenomenologisk – hermeneutisk studie av friske kvinner og kvinner med kroniske muskelsmerter.
	Engelsen, Birthe Kari, Dr. psychol.	Measurement of the eating problem construct.
	Lau, Bjørn, Dr. philos.	Weight and eating concerns in adolescence.
2002 V	Ihlebak, Camilla, Dr. philos.	Epidemiological studies of subjective health complaints.

	Rosén, Gunnar O. R., Dr. philos.	The phantom limb experience. Models for understanding and treatment of pain with hypnosis.
	Høines, Marit Johnsen, Dr. philos.	Fleksible språkrom. Matematikklæring som tekstutvikling.
	Anthun, Roald Andor, Dr. philos.	School psychology service quality. Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential
	Pallesen, Ståle, Dr. psychol.	Insomnia in the elderly. Epidemiology, psychological characteristics and treatment.
	Midthassel, Unni Vere, Dr. philos.	Teacher involvement in school development activity. A study of teachers in Norwegian compulsory schools
	Kallestad, Jan Helge, Dr. philos.	Teachers, schools and implementation of the Olweus Bullying Prevention Program.
H	Ofte, Sonja Helgesen, Dr. psychol.	Right-left discrimination in adults and children.
	Netland, Marit, Dr. psychol.	Exposure to political violence. The need to estimate our estimations.
	Diseth, Åge, Dr. psychol.	Approaches to learning: Validity and prediction of academic performance.
	Bjuland, Raymond, Dr. philos.	Problem solving in geometry. Reasoning processes of student teachers working in small groups: A dialogical approach.
2003 V	Arefjord, Kjersti, Dr. psychol.	After the myocardial infarction – the wives' view. Short- and long-term adjustment in wives of myocardial infarction patients.
	Ingjaldsson, Jón Þorvaldur, Dr. psychol.	Unconscious Processes and Vagal Activity in Alcohol Dependency.
	Holden, Børge, Dr. philos.	Følger av atferdsanalytiske forklaringer for atferdsanalysens tilnærming til utforming av behandling.
	Holsen, Ingrid, Dr. philos.	Depressed mood from adolescence to 'emerging adulthood'. Course and longitudinal influences of body image and parent-adolescent relationship.
	Hammar, Åsa Karin, Dr. psychol.	Major depression and cognitive dysfunction- An experimental study of the cognitive effort hypothesis.
	Sprugevica, Ieva, Dr. philos.	The impact of enabling skills on early reading acquisition.
	Gabrielsen, Egil, Dr. philos.	LESE FOR LIVET. Lesekompetansen i den norske voksenbefolkningen sett i lys av visjonen om en enhetsskole.
H	Hansen, Anita Lill, Dr. psychol.	The influence of heart rate variability in the regulation of attentional and memory processes.
	Dyregrov, Kari, Dr. philos.	The loss of child by suicide, SIDS, and accidents: Consequences, needs and provisions of help.
2004 V	Torsheim, Torbjørn, Dr. psychol.	Student role strain and subjective health complaints: Individual, contextual, and longitudinal perspectives.

	Haugland, Bente Storm Mowatt Dr. psychol.	Parental alcohol abuse. Family functioning and child adjustment.
	Milde, Anne Marita, Dr. psychol.	Ulcerative colitis and the role of stress. Animal studies of psychobiological factors in relationship to experimentally induced colitis.
	Stornes, Tor, Dr. philos.	Socio-moral behaviour in sport. An investigation of perceptions of sportspersonship in handball related to important factors of socio-moral influence.
	Mæhle, Magne, Dr. philos.	Re-inventing the child in family therapy: An investigation of the relevance and applicability of theory and research in child development for family therapy involving children.
	Kobbeltvedt, Therese, Dr. psychol.	Risk and feelings: A field approach.
2004 H	Thomsen, Tormod, Dr. psychol.	Localization of attention in the brain.
	Løberg, Else-Marie, Dr. psychol.	Functional laterality and attention modulation in schizophrenia: Effects of clinical variables.
	Kyrkjebø, Jane Mikkelsen, Dr. philos.	Learning to improve: Integrating continuous quality improvement learning into nursing education.
	Laumann, Karin, Dr. psychol.	Restorative and stress-reducing effects of natural environments: Experiential, behavioural and cardiovascular indices.
	Holgersen, Helge, PhD	Mellom oss - Essay i relasjonell psykoanalyse.
2005 V	Hetland, Hilde, Dr. psychol.	Leading to the extraordinary? Antecedents and outcomes of transformational leadership.
	Iversen, Anette Christine, Dr. philos.	Social differences in health behaviour: the motivational role of perceived control and coping.
2005 H	Mathisen, Gro Ellen, PhD	Climates for creativity and innovation: Definitions, measurement, predictors and consequences.
	Sævi, Tone, Dr. philos.	Seeing disability pedagogically – The lived experience of disability in the pedagogical encounter.
	Wiiium, Nora, PhD	Intrapersonal factors, family and school norms: combined and interactive influence on adolescent smoking behaviour.
	Kanagaratnam, Pushpa, PhD	Subjective and objective correlates of Posttraumatic Stress in immigrants/refugees exposed to political violence.
	Larsen, Torill M. B. , PhD	Evaluating principals` and teachers` implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools.
	Bancila, Delia, PhD	Psychosocial stress and distress among Romanian adolescents and adults.
2006 V	Hillestad, Torgeir Martin, Dr. philos.	Normalitet og avvik. Forutsetninger for et objektivt psykopatologisk avviksbegrep. En psykologisk, sosial, erkjennelsesteoretisk og teorihistorisk framstilling.

	Nordanger, Dag Øystein, Dr. psychol.	Psychosocial discourses and responses to political violence in post-war Tigray, Ethiopia.
	Rimol, Lars Morten, PhD	Behavioral and fMRI studies of auditory laterality and speech sound processing.
	Krumsvik, Rune Johan, Dr. philos.	ICT in the school. ICT-initiated school development in lower secondary school.
	Norman, Elisabeth, Dr. psychol.	Gut feelings and unconscious thought: An exploration of fringe consciousness in implicit cognition.
	Israel, K Pravin, Dr. psychol.	Parent involvement in the mental health care of children and adolescents. Empirical studies from clinical care setting.
	Glasø, Lars, PhD	Affects and emotional regulation in leader-subordinate relationships.
	Knutsen, Ketil, Dr. philos.	HISTORIER UNGDOM LEVER – En studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt.
	Matthiesen, Stig Berge, PhD	Bullying at work. Antecedents and outcomes.
2006	Gramstad, Arne, PhD	Neuropsychological assessment of cognitive and emotional functioning in patients with epilepsy.
H	Bendixen, Mons, PhD	Antisocial behaviour in early adolescence: Methodological and substantive issues.
	Mrumbi, Khalifa Maulid, PhD	Parental illness and loss to HIV/AIDS as experienced by AIDS orphans aged between 12-17 years from Temeke District, Dar es Salaam, Tanzania: A study of the children's psychosocial health and coping responses.
	Hetland, Jørn, Dr. psychol.	The nature of subjective health complaints in adolescence: Dimensionality, stability, and psychosocial predictors
	Kakoko, Deodatus Conatus Vitalis, PhD	Voluntary HIV counselling and testing service uptake among primary school teachers in Mwanza, Tanzania: assessment of socio-demographic, psychosocial and socio-cognitive aspects
	Mykletun, Arnstein, Dr. psychol.	Mortality and work-related disability as long-term consequences of anxiety and depression: Historical cohort designs based on the HUNT-2 study
	Sivertsen, Børge, PhD	Insomnia in older adults. Consequences, assessment and treatment.
2007	Singhammer, John, Dr. philos.	Social conditions from before birth to early adulthood – the influence on health and health behaviour
V	Janvin, Carmen Ani Cristea, PhD	Cognitive impairment in patients with Parkinson's disease: profiles and implications for prognosis
	Braarud, Hanne Cecilie, Dr. psychol.	Infant regulation of distress: A longitudinal study of transactions between mothers and infants
	Tveito, Torill Helene, PhD	Sick Leave and Subjective Health Complaints

	Magnussen, Liv Heide, PhD	Returning disability pensioners with back pain to work
	Thuen, Elin Marie, Dr.philos.	Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students.
	Solberg, Ole Asbjørn, PhD	Peacekeeping warriors – A longitudinal study of Norwegian peacekeepers in Kosovo
2007	Søreide, Gunn Elisabeth, Dr.philos.	Narrative construction of teacher identity
H	Svensen, Erling, PhD	WORK & HEALTH. Cognitive Activation Theory of Stress applied in an organisational setting.
	Øverland, Simon Nygaard, PhD	Mental health and impairment in disability benefits. Studies applying linkages between health surveys and administrative registries.
	Eichele, Tom, PhD	Electrophysiological and Hemodynamic Correlates of Expectancy in Target Processing
	Børhaug, Kjetil, Dr.philos.	Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.
	Eikeland, Thorleif, Dr.philos.	Om å vokse opp på barnehjem og på sykehus. En undersøkelse av barnehjemsbarns opplevelser på barnehjem sammenholdt med sanatoriebarns beskrivelse av langvarige sykehusopphold – og et forsøk på forklaring.
	Wadel, Carl Cato, Dr.philos.	Medarbeidersamhandling og medarbeiderledelse i en lagbasert organisasjon
	Vinje, Hege Forbech, PhD	Thriving despite adversity: Job engagement and self-care among community nurses
	Noort, Maurits van den, PhD	Working memory capacity and foreign language acquisition
2008	Breivik, Kyrre, Dr.psychol.	The Adjustment of Children and Adolescents in Different Post-Divorce Family Structures. A Norwegian Study of Risks and Mechanisms.
V	Johnsen, Grethe E., PhD	Memory impairment in patients with posttraumatic stress disorder
	Sætrevik, Bjørn, PhD	Cognitive Control in Auditory Processing
	Carvalho, Susana Fonseca, PhD	Prevention of bullying in schools: an ecological model
2008	Brønnick, Kolbjørn Selvåg	Attentional dysfunction in dementia associated with Parkinson's disease.
H	Posserud, Maj-Britt Rocio	Epidemiology of autism spectrum disorders
	Haug, Ellen	Multilevel correlates of physical activity in the school setting
	Skjerve, Arvid	Assessing mild dementia – a study of brief cognitive tests.

	Kjønniksen, Lise	The association between adolescent experiences in physical activity and leisure time physical activity in adulthood: a ten year longitudinal study
	Gundersen, Hilde	The effects of alcohol and expectancy on brain function
	Omvik, Siri	Insomnia – a night and day problem
2009 V	Molde, Helge	Pathological gambling: prevalence, mechanisms and treatment outcome.
	Foss, Else	Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen.
	Westrheim, Kariane	Education in a Political Context: A study of Knowledge Processes and Learning Sites in the PKK.
	Wehling, Eike	Cognitive and olfactory changes in aging
	Wangberg, Silje C.	Internet based interventions to support health behaviours: The role of self-efficacy.
	Nielsen, Morten B.	Methodological issues in research on workplace bullying. Operationalisations, measurements and samples.
	Sandu, Anca Larisa	MRI measures of brain volume and cortical complexity in clinical groups and during development.
	Guribye, Eugene	Refugees and mental health interventions
	Sørensen, Lin	Emotional problems in inattentive children – effects on cognitive control functions.
	Tjomsland, Hege E.	Health promotion with teachers. Evaluation of the Norwegian Network of Health Promoting Schools: Quantitative and qualitative analyses of predisposing, reinforcing and enabling conditions related to teacher participation and program sustainability.
	Helleve, Ingrid	Productive interactions in ICT supported communities of learners
2009 H	Skorpen, Aina Øye, Christine	Dagliglivet i en psykiatrisk institusjon: En analyse av miljøterapeutiske praksiser
	Andreassen, Cecilie Schou	WORKAHOLISM – Antecedents and Outcomes
	Stang, Ingun	Being in the same boat: An empowerment intervention in breast cancer self-help groups
	Sequeira, Sarah Dorothee Dos Santos	The effects of background noise on asymmetrical speech perception
	Kleiven, Jo, dr.philos.	The Lillehammer scales: Measuring common motives for vacation and leisure behavior
	Jónsdóttir, Guðrún	Dubito ergo sum? Ni jenter møter naturfaglig kunnskap.
	Hove, Oddbjørn	Mental health disorders in adults with intellectual disabilities - Methods of assessment and prevalence of mental health disorders and problem behaviour
	Wageningen, Heidi Karin van	The role of glutamate on brain function

	Bjørkvik, Jofrid	God nok? Selvaktelse og interpersonlig fungering hos pasienter innen psykisk helsevern: Forholdet til diagnoser, symptomer og behandlingsutbytte
	Andersson, Martin	A study of attention control in children and elderly using a forced-attention dichotic listening paradigm
	Almås, Aslaug Grov	Teachers in the Digital Network Society: Visions and Realities. A study of teachers' experiences with the use of ICT in teaching and learning.
	Ulvik, Marit	Lærerutdanning som danning? Tre stemmer i diskusjonen
2010	Skår, Randi	Læringsprosesser i sykepleieres profesjonsutøvelse. En studie av sykepleieres læringserfaringer.
V	Roald, Knut	Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar
	Lunde, Linn-Heidi	Chronic pain in older adults. Consequences, assessment and treatment.
	Danielsen, Anne Grete	Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction
	Hysing, Mari	Mental health in children with chronic illness
	Olsen, Olav Kjellevod	Are good leaders moral leaders? The relationship between effective military operational leadership and morals
	Riese, Hanne	Friendship and learning. Entrepreneurship education through mini-enterprises.
	Holthe, Asle	Evaluating the implementation of the Norwegian guidelines for healthy school meals: A case study involving three secondary schools
H	Hauge, Lars Johan	Environmental antecedents of workplace bullying: A multi-design approach
	Bjørkelo, Brita	Whistleblowing at work: Antecedents and consequences
	Reme, Silje Endresen	Common Complaints – Common Cure? Psychiatric comorbidity and predictors of treatment outcome in low back pain and irritable bowel syndrome
	Helland, Wenche Andersen	Communication difficulties in children identified with psychiatric problems
	Beneventi, Harald	Neuronal correlates of working memory in dyslexia
	Thygesen, Elin	Subjective health and coping in care-dependent old persons living at home
	Aanes, Mette Marthinussen	Poor social relationships as a threat to belongingness needs. Interpersonal stress and subjective health complaints: Mediating and moderating factors.
	Anker, Morten Gustav	Client directed outcome informed couple therapy

	Bull, Torill	Combining employment and child care: The subjective well-being of single women in Scandinavia and in Southern Europe
	Viiig, Nina Grieg	Tilrettelegging for læreres deltakelse i helsefremmende arbeid. En kvalitativ og kvantitativ analyse av sammenhengen mellom organisatoriske forhold og læreres deltakelse i utvikling og implementering av Europeisk Nettverk av Helsefremmende Skoler i Norge
	Wolff, Katharina	To know or not to know? Attitudes towards receiving genetic information among patients and the general public.
	Ogden, Terje, dr.philos.	Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom. Evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge.
	Solberg, Mona Elin	Self-reported bullying and victimisation at school: Prevalence, overlap and psychosocial adjustment.
2011	Bye, Hege Høivik	Self-presentation in job interviews. Individual and cultural differences in applicant self-presentation during job interviews and hiring managers' evaluation
V	Notelaers, Guy	Workplace bullying. A risk control perspective.
	Moltu, Christian	Being a therapist in difficult therapeutic impasses. A hermeneutic phenomenological analysis of skilled psychotherapists' experiences, needs, and strategies in difficult therapies ending well.
	Myrseth, Helga	Pathological Gambling - Treatment and Personality Factors
	Schanche, Elisabeth	From self-criticism to self-compassion. An empirical investigation of hypothesized change processes in the Affect Phobia Treatment Model of short-term dynamic psychotherapy for patients with Cluster C personality disorders.
	Våpenstad, Eystein Victor, dr.philos.	Det tempererte nærvær. En teoretisk undersøkelse av psykoterautens subjektivitet i psykoanalyse og psykoanalytisk psykoterapi.
	Haukebø, Kristin	Cognitive, behavioral and neural correlates of dental and intra-oral injection phobia. Results from one treatment and one fMRI study of randomized, controlled design.
	Harris, Anette	Adaptation and health in extreme and isolated environments. From 78°N to 75°S.
	Bjørknes, Ragnhild	Parent Management Training-Oregon Model: intervention effects on maternal practice and child behavior in ethnic minority families
	Mamen, Asgeir	Aspects of using physical training in patients with substance dependence and additional mental distress
	Espevik, Roar	Expert teams: Do shared mental models of team members make a difference
	Haara, Frode Olav	Unveiling teachers' reasons for choosing practical activities in mathematics teaching

2011 H	Hauge, Hans Abraham	How can employee empowerment be made conducive to both employee health and organisation performance? An empirical investigation of a tailor-made approach to organisation learning in a municipal public service organisation.
	Melkevik, Ole Rogstad	Screen-based sedentary behaviours: pastimes for the poor, inactive and overweight? A cross-national survey of children and adolescents in 39 countries.
	Vøllestad, Jon	Mindfulness-based treatment for anxiety disorders. A quantitative review of the evidence, results from a randomized controlled trial, and a qualitative exploration of patient experiences.
	Tolo, Astrid	Hvordan blir lærerkompetanse konstruert? En kvalitativ studie av PPU-studenters kunnskapsutvikling.
	Saus, Evelyn-Rose	Training effectiveness: Situation awareness training in simulators
	Nordgreen, Tine	Internet-based self-help for social anxiety disorder and panic disorder. Factors associated with effect and use of self-help.
	Munkvold, Linda Helen	Oppositional Defiant Disorder: Informant discrepancies, gender differences, co-occurring mental health problems and neurocognitive function.
	Christiansen, Øivin	Når barn plasseres utenfor hjemmet: beslutninger, forløp og relasjoner. Under barnevernets (ved)tak.
	Brunborg, Geir Scott	Conditionability and Reinforcement Sensitivity in Gambling Behaviour
	Hystad, Sigurd William	Measuring Psychological Resiliency: Validation of an Adapted Norwegian Hardiness Scale
2012 V	Roness, Dag	Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving.
	Fjermestad, Krister Westlye	The therapeutic alliance in cognitive behavioural therapy for youth anxiety disorders
	Jenssen, Eirik Sørnes	Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg
	Saksvik-Lehouillier, Ingvild	Shift work tolerance and adaptation to shift work among offshore workers and nurses
	Johansen, Venke Frederike	Når det intime blir offentlig. Om kvinners åpenhet om brystkreft og om markedsføring av brystkreftsaken.
	Herheim, Rune	Pupils collaborating in pairs at a computer in mathematics learning: investigating verbal communication patterns and qualities
	Vie, Tina Løkke	Cognitive appraisal, emotions and subjective health complaints among victims of workplace bullying: A stress-theoretical approach
	Jones, Lise Øen	Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons.

2012 H	Danielsen, Yngvild Sørebo	Childhood obesity – characteristics and treatment. Psychological perspectives.
	Horverak, Jøri Gytre	Sense or sensibility in hiring processes. Interviewee and interviewer characteristics as antecedents of immigrant applicants' employment probabilities. An experimental approach.
	Jøsendal, Ola	Development and evaluation of BE smokeFREE, a school-based smoking prevention program
	Osnes, Berge	Temporal and Posterior Frontal Involvement in Auditory Speech Perception
	Drageset, Sigrunn	Psychological distress, coping and social support in the diagnostic and preoperative phase of breast cancer
	Aasland, Merethe Schanke	Destructive leadership: Conceptualization, measurement, prevalence and outcomes
	Bakibinga, Pauline	The experience of job engagement and self-care among Ugandan nurses and midwives
	Skogen, Jens Christoffer	Foetal and early origins of old age health. Linkage between birth records and the old age cohort of the Hordaland Health Study (HUSK)
	Leveresen, Ingrid	Adolescents' leisure activity participation and their life satisfaction: The role of demographic characteristics and psychological processes
	Hanss, Daniel	Explaining sustainable consumption: Findings from cross-sectional and intervention approaches
Rød, Per Arne	Barn i klem mellom foreldrekonflikter og samfunnsmessig beskyttelse	
2013 V	Mentzoni, Rune Aune	Structural Characteristics in Gambling
	Knudsen, Ann Kristin	Long-term sickness absence and disability pension award as consequences of common mental disorders. Epidemiological studies using a population-based health survey and official ill health benefit registries.
	Strand, Mari	Emotional information processing in recurrent MDD
	Veseth, Marius	Recovery in bipolar disorder. A reflexive-collaborative exploration of the lived experiences of healing and growth when battling a severe mental illness
	Mæland, Silje	Sick leave for patients with severe subjective health complaints. Challenges in general practice.
	Mjaaland, Thera	At the frontiers of change? Women and girls' pursuit of education in north-western Tigray, Ethiopia
	Odéen, Magnus	Coping at work. The role of knowledge and coping expectancies in health and sick leave.
	Hynninen, Kia Minna Johanna	Anxiety, depression and sleep disturbance in chronic obstructive pulmonary disease (COPD). Associations, prevalence and effect of psychological treatment.

	Flo, Elisabeth	Sleep and health in shift working nurses
	Aasen, Elin Margrethe	From paternalism to patient participation? The older patients undergoing hemodialysis, their next of kin and the nurses: a discursive perspective on perception of patient participation in dialysis units
	Ekornås, Belinda	Emotional and Behavioural Problems in Children: Self-perception, peer relationships, and motor abilities
	Corbin, J. Hope	North-South Partnerships for Health: Key Factors for Partnership Success from the Perspective of the KIWAKKUKI
	Birkeland, Marianne Skogbrott	Development of global self-esteem: The transition from adolescence to adulthood
2013	Gianella-Malca, Camila	Challenges in Implementing the Colombian Constitutional Court's Health-Care System Ruling of 2008
H	Hovland, Anders	Panic disorder – Treatment outcomes and psychophysiological concomitants
	Mortensen, Øystein	The transition to parenthood – Couple relationships put to the test
	Årdal, Guro	Major Depressive Disorder – a Ten Year Follow-up Study. Inhibition, Information Processing and Health Related Quality of Life
	Johansen, Rino Bandlitz	The impact of military identity on performance in the Norwegian armed forces
	Bøe, Tormod	Socioeconomic Status and Mental Health in Children and Adolescents
2014	Nordmo, Ivar	Gjennom nåløyet – studenters læringserfaringer i psykologutdanningen
V	Dovran, Anders	Childhood Trauma and Mental Health Problems in Adult Life
	Hegelstad, Wenche ten Velden	Early Detection and Intervention in Psychosis: A Long-Term Perspective
	Urheim, Ragnar	Forståelse av pasientagresjon og forklaringer på nedgang i voldsrater ved Regional sikkerhetsavdeling, Sandviken sykehus
	Kinn, Liv Grethe	Round-Trips to Work. Qualitative studies of how persons with severe mental illness experience work integration.
	Rød, Anne Marie Kinn	Consequences of social defeat stress for behaviour and sleep. Short-term and long-term assessments in rats.
	Nygård, Merethe	Schizophrenia – Cognitive Function, Brain Abnormalities, and Cannabis Use
	Tjora, Tore	Smoking from adolescence through adulthood: the role of family, friends, depression and socioeconomic status. Predictors of smoking from age 13 to 30 in the "The Norwegian Longitudinal Health Behaviour Study" (NLHB)
	Vangsnes, Vigdis	The Dramaturgy and Didactics of Computer Gaming. A Study of a Medium in the Educational Context of Kindergartens.

	Nordahl, Kristin Berg	Early Father-Child Interaction in a Father-Friendly Context: Gender Differences, Child Outcomes, and Protective Factors related to Fathers' Parenting Behaviors with One-year-olds
2014	Sandvik, Asle Makoto	Psychopathy – the heterogeneity of the construct
H	Skotheim, Siv	Maternal emotional distress and early mother-infant interaction: Psychological, social and nutritional contributions
	Halleland, Helene Barone	Executive Functioning in adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). From basic mechanisms to functional outcome.
	Halvorsen, Kirsti Vindal	Partnerskap i lærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv
	Solbue, Vibeke	Dialogen som visker ut kategorier. En studie av hvilke erfaringer innvandererdommer og norskfødte med innvanderforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?
	Kvalevaag, Anne Lise	Fathers' mental health and child development. The predictive value of fathers' psychological distress during pregnancy for the social, emotional and behavioural development of their children
	Sandal, Ann Karin	Ungdom og utdanningsval. Om elevar sine opplevingar av val og overgangsprossessar.
	Haug, Thomas	Predictors and moderators of treatment outcome from high- and low-intensity cognitive behavioral therapy for anxiety disorders. Association between patient and process factors, and the outcome from guided self-help, stepped care, and face-to-face cognitive behavioral therapy.
	Sjølie, Hege	Experiences of Members of a Crisis Resolution Home Treatment Team. Personal history, professional role and emotional support in a CRHT team.
	Falkenberg, Liv Eggset	Neuronal underpinnings of healthy and dysfunctional cognitive control
	Mrdalj, Jelena	The early life condition. Importance for sleep, circadian rhythmicity, behaviour and response to later life challenges
	Hesjedal, Elisabeth	Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern: Kva kan støtte utsette barn og unge?
2015	Hauken, May Aasebø	« <i>The cancer treatment was only half the work!</i> » A Mixed-Method Study of Rehabilitation among Young Adult Cancer Survivors
V	Ryland, Hilde Katrin	Social functioning and mental health in children: the influence of chronic illness and intellectual function
	Rønsen, Anne Kristin	Vurdering som profesjonskompetanse. Refleksjonsbasert utvikling av læreres kompetanse i formativ vurdering

	Hoff, Helge Andreas	Thinking about Symptoms of Psychopathy in Norway: Content Validation of the Comprehensive Assessment of Psychopathic Personality (CAPP) Model in a Norwegian Setting
	Schmid, Marit Therese	Executive Functioning in recurrent- and first episode Major Depressive Disorder. Longitudinal studies
	Sand, Liv	Body Image Distortion and Eating Disturbances in Children and Adolescents
	Matanda, Dennis Juma	Child physical growth and care practices in Kenya: Evidence from Demographic and Health Surveys
	Amugsi, Dickson Abanimi	Child care practices, resources for care, and nutritional outcomes in Ghana: Findings from Demographic and Health Surveys
	Jakobsen, Hilde	The good beating: Social norms supporting men's partner violence in Tanzania
	Sagoe, Dominic	Nonmedical anabolic-androgenic steroid use: Prevalence, attitudes, and social perception
	Eide, Helene Marie Kjærgård	Narrating the relationship between leadership and learning outcomes. A study of public narratives in the Norwegian educational sector.
2015	Wubs, Annegreet Gera	Intimate partner violence among adolescents in South Africa and Tanzania
H	Hjelmervik, Helene Susanne	Sex and sex-hormonal effects on brain organization of fronto-parietal networks
	Dahl, Berit Misund	The meaning of professional identity in public health nursing
	Røykenes, Kari	Testangst hos sykepleierstudenter: «Alternativ behandling»
	Bless, Josef Johann	The smartphone as a research tool in psychology. Assessment of language lateralization and training of auditory attention.
	Løvvik, Camilla Margrethe Sigvaldsen	Common mental disorders and work participation – the role of return-to-work expectations
	Lehmann, Stine	Mental Disorders in Foster Children: A Study of Prevalence, Comorbidity, and Risk Factors
	Knapstad, Marit	Psychological factors in long-term sickness absence: the role of shame and social support. Epidemiological studies based on the Health Assets Project.
2016	Kvestad, Ingrid	Biological risks and neurodevelopment in young North Indian children
V	Sælør, Knut Tore	Hinderløyper, halmstrå og hengende snører. En kvalitativ studie av håp innenfor psykisk helse- og rusfeltet.
	Mellingen, Sonja	Alkoholbruk, partilfredshet og samlivsstatus. Før, inn i, og etter svangerskapet – korrelerer eller konsekvenser?
	Thun, Eirunn	Shift work: negative consequences and protective factors

	Hilt, Line Torbjørnsen	The borderlands of educational inclusion. Analyses of inclusion and exclusion processes for minority language students
	Havnen, Audun	Treatment of obsessive-compulsive disorder and the importance of assessing clinical effectiveness
	Slåtten, Hilde	Gay-related name-calling among young adolescents. Exploring the importance of the context.
	Ree, Eline	Staying at work. The role of expectancies and beliefs in health and workplace interventions.
	Morken, Frøydis	Reading and writing processing in dyslexia
2016	Løvoll, Helga Synnevåg	Inside the outdoor experience. On the distinction between pleasant and interesting feelings and their implication in the motivational process.
H	Hjeltnes, Aslak	Facing social fears: An investigation of mindfulness-based stress reduction for young adults with social anxiety disorder
	Øyeflaten, Irene Larsen	Long-term sick leave and work rehabilitation. Prognostic factors for return to work.
	Henriksen, Roger Ekeberg	Social relationships, stress and infection risk in mother and child
	Johnsen, Iren	«Only a friend» - The bereavement process of young adults who have lost a friend to a traumatic death. A mixed methods study.
	Helle, Siri	Cannabis use in non-affective psychoses: Relationship to age at onset, cognitive functioning and social cognition
	Glabek, Mats	Workplace bullying and expulsion in working life. A representative study addressing prospective associations and explanatory conditions.
	Oanes, Camilla Jensen	Tilbakemelding i terapi. På hvilke måter opplever terapeuter at tilbakemeldingsprosedyrer kan virke inn på terapeutiske praksiser?
	Reknes, Iselin	Exposure to workplace bullying among nurses: Health outcomes and individual coping
	Chimhutu, Victor	Results-Based Financing (RBF) in the health sector of a low-income country. From agenda setting to implementation: The case of Tanzania
	Ness, Ingunn Johanne	The Room of Opportunity. Understanding how knowledge and ideas are constructed in multidisciplinary groups working with developing innovative ideas.
	Hollekim, Ragnhild	Contemporary discourses on children and parenting in Norway. An empirical study based on two cases.
	Doran, Rouven	Eco-friendly travelling: The relevance of perceived norms and social comparison
2017	Katise, Masego	The power of context in health partnerships: Exploring synergy and antagonism between external and internal ideologies in implementing Safe Male Circumcision (SMC) for HIV prevention in Botswana
V		

	Jamaludin, Nor Lelawati Binti	The “why” and “how” of International Students’ Ambassadorship Roles in International Education
	Berthelsen, Mona	Effects of shift work and psychological and social work factors on mental distress. Studies of onshore/offshore workers and nurses in Norway.
	Krane, Vibeke	Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole – en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting
	Søvik, Margaret Ljosnes	Evaluating the implementation of the Empowering Coaching™ program in Norway
	Tonheim, Milfrid	A troublesome transition: Social reintegration of girl soldiers returning ‘home’
	Senneseth, Mette	Improving social network support for partners facing spousal cancer while caring for minors. A randomized controlled trial.
	Urke, Helga Bjørnøy	Child health and child care of very young children in Bolivia, Colombia and Peru.
	Bakhturidze, George	Public Participation in Tobacco Control Policy-making in Georgia
	Fismen, Anne-Siri	Adolescent eating habits. Trends and socio-economic status.
2017	Hagatun, Susanne	Internet-based cognitive-behavioural therapy for insomnia. A randomised controlled trial in Norway.
H	Eichele, Heike	Electrophysiological Correlates of Performance Monitoring in Children with Tourette Syndrome. A developmental perspective.
	Risan, Ulf Patrick	Accommodating trauma in police interviews. An exploration of rapport in investigative interviews of traumatized victims.
	Sandhåland, Hilde	Safety on board offshore vessels: A study of shipboard factors and situation awareness
	Blågestad, Tone Fidje	Less pain – better sleep and mood? Interrelatedness of pain, sleep and mood in total hip arthroplasty patients

