

KAPITTEL 1

«Alle burde hatt ein forskarskule»

Ein kvalitativ studie av tidlegare stipendiatar sine erfaringar med forskarskulen NAFOL

John Ivar Sunde, Universitetet i Bergen

SAMANDRAG

Nasjonale forskarskular er definert som ein av strategiane for å auke kvaliteten på doktorgradsutdanninga i Noreg, ved mellom anna å tilby eit forsterka fagleg fellesskap for doktorgradsstudentar i utvalde fagområde. Denne studien tek utgangspunkt i Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL) som eit case for å undersøkje korleis tidlegare stipendiatar erfarte å delta i ein forskarskule. Formålet med studien er å gi ei djupare forståing av dei sosiale praksisane og kontekstane som blir etablert i forskarskulen, og som stipendiatane opplever har hatt noko å seie for deira tilvære som doktorgradsstudentar og arbeid med doktorgradsavhandlinga. Datamaterialet i studien byggjer på semistrukturerte kvalitative intervju med åtte tidlegare stipendiatar frå ulike høgskular og universitet i Noreg, som alle var deltakarar i NAFOL i stipendiatperioden.

Studien viser at forskarskulen fyller eit kritisk behov for fagleg og sosial utvikling, som stipendiatane ikkje erfarer i ordinære doktorgradsprogram. Eit sentralt poeng i studien er at faglege og sosiale praksisar i forskarskulen bidreg til å utvikle eit læringsfellesskap der stipendiatane utviklar eit felles ansvar for doktorgradsprosjekta til kvarandre. Vidare belyser studien korleis ulike tersklar i doktorgradsutdanninga blir eit hinder i å få naudsynt innsikt og kunnskap om det akademiske miljøet dei søker å bli ein del av. Her viser studien korleis andre stipendiatar i forskarskulen fyller ein viktig funksjon overfor kvarandre i å mediere ei form for taus kunnskap i forskarutdanninga og senke terskelen for kva som er legitimt å diskutere i eit akademisk miljø.

INTRODUKSJON

I evalueringa av norsk doktorgradsutdanning i 2002 blei forskarskular introdusert som eit verkemiddel for mellom anna å heve den faglege kvaliteten i forskarutdanninga og auke graden av doktorgradskandidatar som fullfører til normert tid. Rapporten framhevar eit sosiokulturelt perspektiv på forskarutdanning med fokus på å etablere kollektive faglege miljø som kunne «bryte opp tradisjonelle individualistiske strukturer og gi liv til isolerte miljøer» (Noregs forskingsråd, 2002, s. 80). Thune et al. (2012, s. 39) peiker på at det blei det sett i gang lokale initiativ og eit nasjonalt finansieringsprogram for å etablere forskarskular, utan at ein har klart å slå fast kva slags innverknad forskarskular har hatt i forskarutdanninga:

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

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

Med bakgrunn i tema og formålet med studien har studien følgjande overordna problemstilling: *Korleis erfarer tidlegare stipendiatar deltaking og fagleg utvikling i forskarskulen NAFOL?*

For å konkretisere denne problemstillinga har eg utarbeidd tre forskings-spørsmål som vil belyse ulike dimensjonar av erfaringane deltakarane har gjort:

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

TIDLEGARE FORSKING

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

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

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

for others the empirical scope of research was affected» (Geschwind & Melin, 2016, s. 16).

KONTEKST OG UTVAL

NAFOL bygger på to av Thune et al. (2012) sine samanfatta forståingar av omgrepet forskarskule. For det første har NAFOL status som nasjonal forskarskule, med finansiering av Noregs forskingsråd i perioden 2010–2021. Samtidig er forskarskulen skipa på grunnlag av eit nettverkssamarbeid mellom 17 norske høgskular og universitet, der NTNU er vertsinstitusjon for forskarskulen. NAFOL tilbyr eit supplementært fagtilbod i to tematiske hovudområde innanfor lærarutdanning og praksis. Det første hovudområdet er knytt til fag og yrkesdidaktikk, og det andre er knytt til samfunnsmandatet, profesjonsforståinga og profesjonsutøvinga til lærarane (NAFOL, 2017; Noregs forskingsråd, 2013).

Det kvalitative datamaterialet i studien bygger på intervju av åtte tidlegare deltakarar i NAFOL, som er ferdige som stipendiatar i forskarskulen uavhengig av korleis det gjekk med doktorgradsarbeidet. Alle så nær som ein deltakar var tilsett som stipendiatar, medan den siste deltakaren tok ein doktorgrad ved sida av anna arbeid. For å vareta anonymiteten til denne deltakaren vil ikkje han eller ho bli identifisert i studien. Av den grunn har eg heller ikkje gjort eit poeng av å skilje mellom yrkestittelen stipendiat og utdanningstittelen doktorgradsstudent og vil såleis nytte desse titlane vekselvis for å variere språkbruken i studien. Alle deltakarar som har vore tilknytt NAFOL som stipendiat, blir rekna som alumn av NAFOL og profilert på nettsida til forskarskulen. I datainnsamlingsperioden var det 66 alumnar ved forskarskulen. Eg har nytta oversikta på NAFOL si nettside til å trekke åtte tilfeldig utvalde deltakarar. To personar som var trekt ut, gav beskjed om at dei ikkje kunne delta i datainnsamlingsperioden fordi dei var midt i eit hektisk prosjekt. Ein person gav ikkje tilbakemelding på prosjektet, trass i purring. Såleis blei det gjennomført ei ny trekning av tre deltakarar til studien, der dei tre nye inviterte takka ja til å delta i studien.

For å fange opp ei eventuell breidde i erfaringar som kan knytast til akademisk tilhøyrse, har eg likevel valt å sortere deltakarane etter universitets- eller høgskuletilknytning og trekke fire deltakarar frå kvar kategori. Eg har avgrensa meg frå å inkludere andre bakgrunnsvariablar som til dømes kjønn og alder, då materialet mitt er for lite til å kunne generalisere dei funna som kjem fram i denne studien, til å gjelde personar og kontekstar utanfor NAFOL. Deltakarane er likevel tilfeldigvis jamt fordelt på kjønn, spreidd i alder og kjem frå sju ulike

universitet og høgskular i Noreg. Utvalet har såleis vore både tilfeldig og målretta (Merriam, 2010, s. 458–459).

METODE

For å tilnærme meg erfaringane til doktorgradsstudentane nytta eg semistrukturerte intervju som utgangspunkt for samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjua blei gjennomført i løpet av september–november 2016. Då deltakarane var spreidd utover heile landet, var det mest hensiktsmessig å gjennomføre intervju over Skype eller telefon. To intervju blei likevel av praktiske årsaker gjennomført ved direkte samtale med deltakaren. Alle intervjua blei tatt opp på lydbandopptakar, noko deltakarane gav samtykke i både informasjonsskriv og før sjølve intervjuet. Intervjua varte i snitt i tre kvarter.

Under intervjua blei ytringane til deltakarane fortløpande fortolka og fortetta av meg som forskar, og eg lét deltakarane få understøtte eller korrigere desse fortolkingane. Alle intervju blei transkribert og vidare kategorisert i NVIVO med tanke på å finne gjennomgåande mønster og klynger i materiale, og samtidig framheve avvik ved hjelp av å kontrastere intervjumaterialet. Det transkriberte intervjumaterialet dannar grunnlaget for dei funna som er gjort i studien.

FUNN

I framstillinga av funn frå intervjumaterialet vekslar eg mellom å samanfatte meiningsinnhaldet til deltakarane og vise intervjuutdrag som illustrerer interessante perspektiv frå erfaringane deltakarane har gjort. I tillegg bidreg eg med utdjupande kommentarar for å løfte fram mine fortolkingar av datamaterialet. Kvar deltakar har blitt tildelt eit nummer som det blir referert til ved sitering, og der det er naudsynt å nytte kjønnspronomen, er dei valt tilfeldig av omsyn til deltakaranonymiteten.

Behov for supplement til ordinær forskarutdanning

Det er særleg tre behov for supplerings av ordinær forskarutdanning som peiker seg ut i analysen av intervjumaterialet. Det første og mest framståande behovet handlar om å søkje eit fagleg og sosialt miljø med andre stipendiatar i forskarutdanninga. Sju av åtte deltakarar opplever at NAFOL bidrog til å dekkje behovet for eit stipendiatmiljø, som dei meiner ikkje var tilstrekkeleg i det ordinære doktorgradsløpet. Det andre behovet handlar om å delta i eit forsterka fagfellesskap, der stipendiatane får tilgang til kontekstar og faglege ressursar som

kan hjelpe dei i doktorgradsarbeidet. Det tredje behovet som peiker seg ut, er at stipendiatar har eit stort behov for kunnskap om forskingshandverket, som inkluderer kunnskap om kva slags plikter og forventingar som ligg i det akademiske miljøet dei søkjer å bli ein del av. Eit utdrag frå deltakar 3 illustrerer dette:

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

Utvikling av eit sosialt og fagleg miljø

Det faglege og sosiale miljøet som blir etablert i NAFOL, senterer særleg rundt årskullet av stipendiatar. Det er tydeleg at deltakarane opplever ei tilhøyrse til eit fellesskap med andre stipendiatar, og fleire opplever i tillegg nærare relasjonar med enkelte stipendiatar i årskullet som dei anten deler felles faglege interesser med, eller som dei kjem overeins med på eit personleg plan. Det faglege miljøet mellom stipendiatane kjem til uttrykk som både fagleg støtte i doktorgradsprosessen og faglege samarbeid i forskjellige aktivitetar og prosjekt. Fleire deltakarar gir også uttrykk for at dei opplever eit gjensidig ansvar mellom stipendiatar om å hjelpe kvarandre i doktorgradsarbeidet. Følgjande intervjuutdrag er eit eksempel på korleis ein deltakar gir uttrykk for eit samarbeid mellom stipendiatar:

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

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

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

Bidrag frå den utvida faglege staben i NAFOL har i hovudsak tre funksjonar, der dei gir fagleg påfyll og utvida perspektiv på lærarutdanningskontekstar, driv rettleiing på doktorgradsarbeidet til stipendiatane og har eit overordna ansvar for å etablere dei spesifikke kontekstane i NAFOL som den faglege og sosiale støtta er situert i. Den faglege rettleiinga blir i stor grad opplevd som nyttig for doktorgradsarbeidet. Samtidig har deltakarane delte erfaringar når det gjeld kor mykje av førelesingane dei opplevde som relevant for eige doktorgradsarbeid. Fire av deltakarane gir likevel uttrykk for at det var nyttig å få ei breiare tilnærming til forskingsfeltet enn det dei fokuserte på i doktorgradsprosjektet.

Utvikling av eit akademisk språk

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

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

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

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

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

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

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

Terskel for kommunikasjon

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

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

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

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

Det er tydeleg at deltakaren opplever at det er visse typar spørsmål ho meiner det er viktig å kunne stille i eit doktorgradslau, men at kostnaden ved å stille desse spørsmåla er at det kan skade det profesjonelle omdømet hennar. Av den grunn dannar det seg eit behov for eit miljø der ho kan senke terskelen for kva slags spørsmål det er greitt å stille i eit akademisk miljø og samtidig halde den

profesjonelle integriteten intakt. Ho skildrar samtidig eit behov for å samanlikne sin eigen progresjon og faglege utvikling med andre stipendiatar, for i større grad å kunne vere i stand til å vurdere sin eiga situasjon.

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

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

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

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

DISKUSJON

Årskullet som kjerne i praksisfellesskapet

Lave og Wenger (1991, s. 29) definerer ein praksisfellesskap som ein arena der nye deltakarar over tid kan lære seg ein spesifikk kompetanse gjennom sosiale

praksisar med kvarandre og faglege nestorar. Det er eit tydeleg funn i studien at deltakarane opplever at det formar seg eit praksisfellesskap i forskarskulen over tid, både mellom stipendiatar og mellom stipendiatar og staben i NAFOL. Den mest omtalte eininga i intervjumaterialet er dei andre stipendiatane i årskullet som deltakarane er ein del av. Det er difor interessant å diskutere kva som kan forklare den sentrale rolla andre stipendiatar har for deltakarane sine erfaringar med forskarskulen.

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

Årskullet er ein etablert sosial struktur i NAFOL der stipendiatane får møte andre som er i tilsvarende arbeidssituasjon. Eit sentralt kjenneteikn ved årskullet er at stipendiatane i kullet har nokolunde lik progresjon og forskar innanfor same spenn av tematikkar, sjølv om det er tydelege variasjonar mellom dei ulike doktorgradsprojekta. Dette er i tråd med behovet hos fleire av deltakarane som er opptekne av å delta i eit miljø med andre som er i «same båt», slik at dei får høve til å diskutere problemstillingar og utveksle erfaringar som er spesifikt knytt til eit felles stadium i doktorgradsprosessen. Ein av deltakarane omtalar dette illustrerande som utveksling av krigshistorier. Behovet for å dele på problemstillingar i doktorgradslaupet samsvarer godt med analysen til Kozar et al. (2015) av eit stipendiatmiljø. Dei legg vekt på at stipendiatar har behov

for å bli eksponert for andre som er i tilsvarende situasjon som dei, slik at dei kan relatere sine eigne faglege utfordringar med tilsvarende utfordringar som andre stipendiatar møter i forskarutdanninga. Dette kan bidra til å skape realistiske forventingar til seg sjølv i doktorgradsprosessen og redusere graden av bekymringar og risikoen for fråfall. Mark Sincell (2000) publiserte i tillegg ein populærvitskapleg artikkel med den illustrerande tittelen «Sharing the pain», som understøttar oppmodingane frå Kozar et al. (2015) om å søkje eit miljø med andre stipendiatar der dei kan dele tankar, bekymringar og utfordringar i doktorgradsprosessen.

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

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

Fokuset stipendiatane har på tryggleik i forskarskulen kan ein forstå i lys av studien til Appel og Dahlgren (2003), som gir eit innblikk i korleis usikkerheit pregar tilværet som doktorgradsstudent. Dei erfaringane som kjem fram i min studie knytt til usikkerheit, handlar i stor grad om manglande innsikt i kva slags forventingar og plikter som ligg i doktorgradsløpet. Såleis handlar det også om korleis stipendiatane opplever prosessen med å etablere seg som forskar i eit akademisk miljø. Appel og Dahlgren (2003) og Elmholdt (2003) illustrerer den tosidige opplevinga av etableringsprosessen ved å omtale det dei forstår som janusansiktet i forskarutdanninga. Her peiker dei særleg på kor viktig det er at doktorgradsstudentar etablerer eit fagleg og sosialt miljø for å takle utfordringar knytt til isolasjon og usikkerheit i forskarutdanninga. Samtidig er det viktig å understreke at relasjonane mellom stipendiatane har ulike trekk og styrkeforhold. Fleire av deltakarane i studien fortel at dei fekk ein nærare relasjon til enkelte av stipendiatane, anten fordi dei delte same forskingstema eller gjekk godt i lag på eit personleg plan. Dette illustrerer at stipendiatane formar ulike sosiale og faglege relasjonar innanfor eit praksisfellesskap.

Forskarutdanning som kollektiv læringsprosess

Det sosiokulturelle perspektivet og teorien om praksisfellesskap legg tydeleg vekt på utvikling av kunnskap i kollektive læringsprosessar. Eit sosiokulturelt læringsssyn ser kunnskap som distribuert mellom ulike menneske og legg vekt på at kunnskapsutvikling skjer i deltaking i sosiale praksisar (Dysthe, 2001, s. 60–65). Eit praksisfellesskap er såleis ein avgrensa kontekst for kunnskapsutvikling. Eg vil i lys av mine funn argumentere for at det å skrive doktorgrad er eit individuelt arbeid, men samtidig konstant forankra i ein kollektiv læringsprosess som bidreg til å forme både forskaren og forskingsarbeidet. Analysen av NAFOL som eit praksisfellesskap viser at forskarskulen består av komplekse sosiale strukturar som er situert i spesifikke kontekstar. Kunnskapen og kompetansen om forskingshandverket er såleis distribuert mellom ulike aktørar i forskarskulen, som på kvar sin måte bidreg til den akademiske utviklinga hos stipendiatane. Dette er i tråd med det sosiokulturelle fokuset på distribuert kunnskap (Dysthe, 2001).

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

Deltakarane gir i intervju fleire eksempel på utvikling av forskarhandverket i NAFOL, og særleg tre område peikte seg ut. Det første handlar om utvikling av ei brei forståing og kunnskap om utdanningsforskning. Her gir fleire av deltakarane uttrykk for at dei gjennom forskarskulen har fått ei brei fagleg innsikt i ulike utdanningskontekstar, som har bidrege til å styrke den faglege kompetansen deira. Dette er i tråd med funnet til Geschwind og Melin (2016, s. 24–26) om at interaksjonar mellom doktorgradsstudentar med ulik fagbakgrunn gir

studentane eit breiare perspektiv på forskning. Her er det viktig å presisere at Geschwind og Melin ser på doktorgradsstudentar som deltek i forskarskular med større variasjon i representerte fagdisiplinar, men denne studien viser at sjølv ulike tilnærmingar innanfor ein fagdisiplin kan bidra til å gi stipendiatane større fagleg breidde.

Det andre området handlar om å utvikle kompetanse i å etablere faglege nettverk, noko fleire av deltakarane opplever som ein viktig del av forskingshandverket. Hansén (2003, s. 208) peiker på at doktorgradsstudentar ofte blir oppmoda av faglege nestorar til å etablere faglege nettverk, og legg til at det å etablere nettverk med formål om å utvide moglegheitene for doktorgradsstudentar til å bli involvert i deira akademiske fagfelt, er ein aukande trend. Alle deltakarane fortel om situasjonar i forskarskulen der dei har etablert kontakt med andre stipendiatar eller faglege nestorar med formål om å få til faglege samarbeid eller bli ein del av eit internasjonalt akademisk fellesskap. Bokprosjektet er eit konkret døme på eit fagleg samarbeid. Dette prosjektet illustrerer samtidig korleis eit fagleg nettverk kan fungere som ein arena der stipendiatane får utøve forskingshandverket, i dette tilfellet ved å arbeide med ein felles publikasjon.

Det tredje området handlar om å utvikle eit felles akademisk språk, ofte omtalt av deltakarane som utvikling av eit forskarspråk. Fleire av deltakarane omtalar deira språkutvikling i eit metaperspektiv, der fokuset er korleis tileigning av eit akademisk språk bidreg til å påverke sosiale praksisar, læringsprosessar og opplevinga av tilhørslse til eit større akademisk fellesskap. Samtidig erfarer fleire deltakarar at utvikling av eit felles språk gjer det enklare å bidra med sitt eige doktorgradsprosjekt og kommentere andre sine faglege arbeid utover i stipendiatperioden. Desse erfaringane teiknar eit bilete av den medierande og transformerande funksjonen språket har (Dysthe, 2001, s. 47). Lave og Wenger deler denne tilnærminga til språk i eit praksisfellesskap, der dei legg vekt på at språket er sentralt i læringsprosessar, som i sin tur gir menneske høve til å forandre seg i høve til dei moglegheitene som nye sosiale praksisar og relasjonar opnar opp for (Lave & Wenger, 1991, s. 50–53).

Den tause dimensjonen i forskarutdanning

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

Deltakarane gir uttrykk for at dei risikerer tap av omdøme eller profesjonell integritet ved å stille feil eller dumme spørsmål i ein akademisk kontekst, noko både Gardner (2007) og Rugg og Petre (2004) har belyst i andre studiar. Det er samtidig interessant at deltakarane opplever at desse spørsmåla er viktige for at dei skal meistre store og små utfordringar i doktorgradslauget, eller føle seg sosialt og fagleg «heime» i eit akademisk miljø (Felt, 2009). Det oppstår såleis eit behov for eit fagleg miljø der deltakarane har «rom for å stille dumme spørsmål», som ein deltakarar formulerte det.

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

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

KONKLUSJON OG IMPLIKASJONAR

Denne studien har styrkt ei forståing av at det faglege fellesskapet i ein forskar-skule er ein god og viktig arena for akademisk utvikling, i tråd med tilsvarande konklusjon frå Ludvigsen og Ulfsnes (2013).

Vidare har denne studien identifisert korleis ulike tersklar og ei form for taus kunnskap i doktorgradsutdanninga hindrar stipendiatar i å få innsikt i viktig kunnskap om det akademiske miljøet dei søker å bli ein del av. Eg har, i likskap med Gardner (2007) og Appel og Dahlgren (2003), undersøkt dette frå ståstaden til doktorgradsstudenten. Det ville vore interessant med ein studie som undersøkte desse fenomenen i norsk doktorgradsutdanning i eit leiings- eller nestorperspektiv, der deira haldningar og tankar kom til syne. Alternativt kunne ein ha gjennomført ein kvalitativ studie med både rettleiarar og doktorgradsstudentar for å søkje å identifisere ulike diskursar som kjem til uttrykk om det å etablere akademiske normer, forventingar og standardar i eit doktorgradsloop.

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

REFERANSAR

- Appel, M.L., & Dahlgren, L.G. (2003). Swedish doctoral students' experiences on their Journey towards a PhD: obstacles and opportunities inside and outside the academic building. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 89–110. doi: 10.1080/00313830308608.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Elmholt, C. (2003). A case study of the Danish Ph.D. education seen from a student's viewpoint. Constraints and affordances. *Nordic Studies in Education*, 23 ER(04), 197–204.
- Felt, U. (2009). Knowing and living in academic research. I Ulrike Felt (red.), *Knowing and Living in Academic Research*. Prague: Institute of Sociology of the Academy of Sciences of the Czech Republic.
- Gardner, S.K. (2007). «I heard it through the grapevine»: doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher Education*, 54(5), 723–740.
- Gardner, S.K., & Mendoza, P. (2010). *On Becoming a Scholar: Socialization and Development in Doctoral Education*. Sterling: Stylus Publishing.

- Geschwind, L., & Melin, G. (2016). Stronger disciplinary identities in multidisciplinary research schools. *Studies in Continuing Education*, 38(1), 16–28. doi: 10.1080/0158037X.2014.1000848.
- Hakala, J. (2009). Socialization of junior researchers in new academic research environments: two case studies from Finland. *Studies in Higher Education*, 34(5), 501–516. doi: 10.1080/03075070802597119.
- Hansén, S.-E. (2003). Doctoral studies in education. A Finnish perspective. *Nordic Studies in Education*, 23 ER(04).
- Kozar, O., Lum, J.F., & Benson, P. (2015). Self-efficacy and vicarious learning in doctoral studies at a distance. *Distance Education*, 36(3), 448–454. doi: 10.1080/01587919.2015.1081739.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lahn, L.C. (2011). Professional learning as epistemic trajectories. I Sten R. Ludvigsen, Andreas Lund, Ingvill Rasmussen & Roger Säljö (red.), *Learning Across Sites: New Tools, Infrastructures and Practices*. Abingdon: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ludvigsen, S., & Ulfsnes, K.-A. (2013). Forskerskoler som modeller for forskerutdanning: progresjon og utvikling av ekspertise. *Uniped*, 2(04).
- Merriam, S.B. (2010). Qualitative case studies. I Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (s. 456–462). Oxford: Elsevier.
- NAFOL. (2017). Om NAFOL. Lastet ned fra <http://nafol.net/om-nafol/> (Hentedato 15.08.2016).
- Noregs forskingsråd. (2002). *Evaluering av norsk forskerutdanning*. Oslo: Norges forskingsråd.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension (vol. A540)*. Garden City, NY: Doubleday.
- Rugg, G., & Petre, M. (2004). *The unwritten rules of PhD research*. Maidenhead: Open University Press.
- Sincell, M. (2000). Sharing the pain. *Science*. Hentet 28.01.2020 fra <https://www.sciencemag.org/careers/2000/05/sharing-pain>
- Thune, T., Kyvik, S., Sörlin, S., Olsen, T. B., Vabø, A., & Tømte, C. (2012). *PhD education in a knowledge society: an evaluation of PhD education in Norway (Vol. 25/2012)*. Oslo: NIFU.
- Young, M. (2009). What are schools for? I H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (red.), *Knowledge, Values and Educational Policy*. London: Routledge.