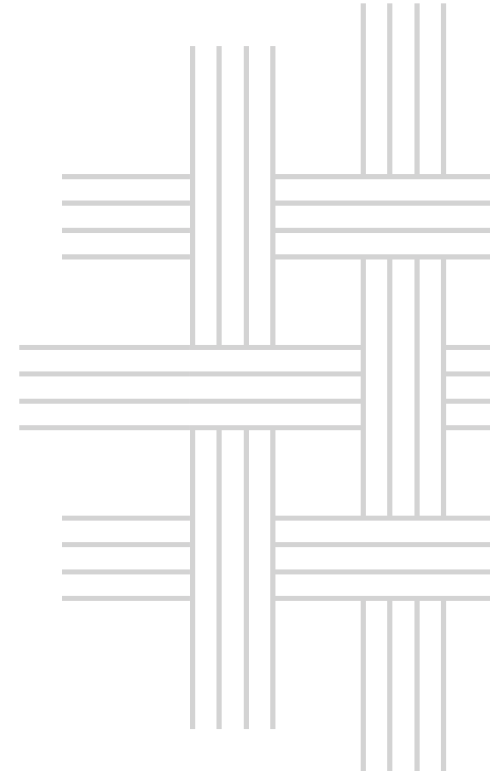




Høgskolen
i Innlandet



Mårten Kae Paulsen

Faglig utviklingsarbeid som grunnlag for yrkesrelevante masteroppgaver

How Master's Thesis based on Experimental Development can contribute to improving Professional Work

Skriftserien 6 - 2019



© Forfatter/ Høgskolen i Innlandet

ISBN elektronisk versjon: 978-82-8380-103-3

ISSN trykt/elektronisk versjon: 2535-5678

**Faglig utviklingsarbeid som grunnlag
for yrkesrelevante masteroppgaver**

**How Master's Thesis Based on Experimental Development
Can Contribute to Improving Professional Work**

**Mårten Kae Paulsen
Høgskolen i Innlandet**

**Kontakt informasjon:
E-post: maarten.kae.paulsen@inn.no
Postadresse: Postboks 400, 2418 Elverum
Mtlf: 004790082674**

Sammendrag

Mastergradene i Norge har vært kritisert for å ha for liten grad av yrkesrelevans. En måte å imøtekomme kritikken ville være å legge til rette for masteroppgaver på grunnlag av faglig utviklingsarbeid. Med bakgrunn i en case studie diskuterer artikkelen årsaker til at faglige utviklingsarbeider i liten grad ligger til grunn for masteroppgaver, på hvilke måter faglige utviklingsarbeider har større grad av yrkesrelevans enn tradisjonelle forskningsarbeider og hvilke krav vi bør stille til masteroppgaver som dokumenterer faglige utviklingsarbeider.

Søkeord: mastergrad, kunnskap, forskning, fordypning, erfaring

Abstract

Some master's degrees in Norway has been criticized for having a low degree of relevance to professional work. One choice for accounting this criticism is to facilitate for master's thesis based on experimental development. With the reference to a case study the article discusses what the cultural hindrances are for writing thesis based on experimental development, in what way experimental development can have more relevance to professional work than theses based on traditional research, and which requirements we may have to assessment of theses that document experimental development in professional work.

Keywords: Master's degree, knowledge, research, experience, specialization

Innhold

Innledning.....	1
Hvorfor fokusere på temaet "Faglig utviklingsarbeid som grunnlag for yrkesrelevante masteroppgaver"?	1
Forskning og faglig utviklingsarbeid	1
Frascati manualen	1
Begrensninger i Frascati manualens definisjon av FoU.....	2
Forskningsspørsmål.....	2
Masterutdanningen.....	2
Fordypnings- og erfaringsbaserte mastere	3
Forsknings- og yrkesrelevante kompetanser	3
Hvilke yrkesfunksjoner kvalifiserer mastergrader til?.....	3
På hvilke måter er masterutdanningene yrkesrelevante?.....	4
Metode.....	4
Case studie	4
Kilder.....	4
Analyse og diskusjon	5
Hva er årsaker til at faglige utviklingsarbeider i liten utstrekning ligger til grunn for masteroppgaver?	5
Forskningsbasert undervisning.....	5
Krav om akkreditering	5
Kvalifikasjonsrammeverket	5
Sensurering.....	6
Hva særpreger masteroppgaver basert på faglige utviklingsarbeider?	6
Hvilke krav bør vi stille til masteroppgaver på grunnlag av faglig utviklingsarbeid?	7
Hva bør være gjenstand for bedømming i masteroppgaver på grunnlag av faglig utviklingsarbeid?	7
Hvordan kan masteroppgaven dokumentere ny kunnskap?	8
Hva er likheter og forskjeller mellom kravene til masteroppgaver på grunnlag av tradisjonell forskning og faglig utviklingsarbeid?	10
Konklusjon	11
Referanser	12

Innledning

Hvorfor fokusere på temaet "Faglig utviklingsarbeid som grunnlag for yrkesrelevante masteroppgaver"?

Det er en tradisjon ved universiteter og høyskoler for å stille krav til at masteroppgaver dokumenterer forskningsprosjekter (Hegerstrøm, 2012). Politikere, statlig og kommunal forvaltning, arbeidstaker- og næringslivsorganisasjoner har kritisert mastergradene for å ha for liten grad av yrkesrelevans (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 96). De har vært for spisset mot forskerqualifisering. Det har skjedd og skjer en utvikling hvor flere mastergrader kommer kritikken i møte og inviterer studentene til en praksisnær og yrkesrelevant forskning. Forskningsrapporten "Kompetanseutnyttelse blant mastere to–tre år etter eksamen" (Støren, Nesje, Vea, Arnesen, & Reymert, 2018, s. 78) viser at 33–65% (N=3015) av tidligere studentene er svært fornøyd med relevansen av sin masterutdanning for arbeidslivet. Variasjonen av studenter som er fornøyd viser forskjeller mellom fagområder. Rapporten viser at det er rom for forbedringer. Kravet om å gjennomføre og dokumentere tradisjonelle forskningsprosjekter står fremdeles sterkt i masterprogrammene (Hegerstrøm, 2012). Jeg mener forskningsprosjektet er et selvfølgelig alternativ for masterstudenter. Samtidig mener jeg at mastergrader på grunnlag av utviklingsarbeid, også er et alternativ som studentene bør få trygghet til å velge, i samsvar med Forskrift om krav til mastergrad (2015). Min begrunnelse er at utviklingsprosjektet har høy grad av yrkesrelevans. Det er egnet til å utvikle personlige kompetanser, fører til modning og selvstendighet i evne til å gjennomføre prosjekter. Utviklingsprosjektet som grunnlag for masteroppgaver, krever en klargjøring av hvilke krav vi stiller til prosjektet og dokumentasjonen av det. Vi trenger også en oppmerksomhet på hvordan kriterier for bedømming er både sammenfallende med og forskjellig fra kriterier for bedømming av masteroppgaver på grunnlag av forskningsprosjekter.

Forskning og faglig utviklingsarbeid

Frascati manualen

OECD har gjennom fem tiår utviklet kriterier for å vurdere hva som er forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) (OECD, 2015). Jeg ser kriteriene som en nyttig referanse for å stille krav til studentenes selvstendige arbeid til mastergraden. For å være et FoU stiller OECD krav til at aktiviteten er ny, kreativ, uforutsigbar, systematisk og overførbar og/ eller reproduserbar. Alle kriteriene må i prinsippet være møtt for at virksomheten skal være et FoU.

OECD skiller mellom forventninger til universiteter og forskningsinstitusjoner til forskjell fra næringsliv, offentlig forvaltning og sivile organisasjoner. Den første gruppen møter krav om å fornye og utvide en grunnleggende vitenskapelig kunnskap. For den andre gruppen er sektorspesifikk kunnskap sammenligningsgrunnlaget. Ny kunnskap overskrider, utdyper eller korrigerer den sektorspesifikke kunnskapen. Kreativ aktivitet viser til nye begreper eller ideer som forbedrer eksisterende kunnskap. Resultatene må være originale. Et eksempel er nye metoder for å utføre vanlige oppgaver. Uforutsigbar aktivitet viser til graden av samsvar mellom forventninger til og resultatet av aktiviteten. FoU har som kjennetegn at de ikke er forutsigbare på detaljnivå med hensyn til hva arbeidet krever av tid, ressurser og hva de resulterer i. Systematisk aktivitet viser til at FoU er planlagt, har en klar struktur for organisering, gjennomføring, dokumentasjon av prosess og resultater samt ressursbruk (tid og økonomi). Overførbar og/eller reproduserbar viser til en aktivitet hvor resultatene av prosjektet er tilgjengelig for andre i en form hvor de kan anvende kunnskapen. Kriteriet har konsekvenser for krav til form og innhold på rapporter og tilgjengelighet gjennom publisering.

Disse kriteriene gjelder for både forsknings- og utviklingsarbeid. Frascati manualen skiller mellom grunnforskning, anvendt forskning og eksperimentell utvikling. Grunnforskning blir definert som et eksperimentelt eller teoretisk arbeid som primært er gjennomført for å få ny kunnskap om underliggende elementer og strukturer for fenomener og observerbare fakta. Forskningen har ingen tilsiktet anvendelse. Anvendt forskning er en original undersøkelse hvor hensikten er å skaffe fram ny

kunnskap om hvordan vi kan oppfatte og løse problemer eller utforme nye metoder for å nå bestemte resultater. Forskningen har et praktisk formål som kan gjøre ideer gjennomførbare i yrkesutøvelse. Eksperimentell utvikling definerer manualen som et systematisk arbeid som trekker veksler på kunnskap fra forskning og praktisk erfaring. Arbeidet bringer fram ny kunnskap som er rettet mot å produsere nye produkter eller prosesser eller å forbedre de eksisterende. I Frascati manualen referer "U" i FoU til eksperimentell utvikling.

Når jeg viser til faglig utviklingsarbeid som et alternativ for masteroppgaven, legger jeg til grunn at det svarer til kriteriene for eksperimentelt utviklingsarbeid. Samtidig kan det ha innslag av anvendt forskning. Siden utviklingsarbeidet har karakter av å være uforutsigbart med tanke på hvilke kunnskaper det resulterer i, er det også en potensiell mulighet for at det kan bringe fram resultater som samsvarer med kriterier for grunnforskning.

Begrensninger i Frascati manualens definisjon av FoU

Forskningsprosjekter kan ha kunnskapsteoretiske forutsetninger og metodiske tilnærminger som har grader av overlappinger mellom kategoriene for FoU arbeid i Frascatimanualen. Aksjonsforskning er et eksempel. Denne formen for forskning er en utbredt arbeidsform mellom profesjonsutøvere og forskere som arbeider med helse- og sosialfag og/eller pedagogikk. Arbeidsformen innebærer mer enn anvendt forskning (Eikeland, 2013). Samtidig overlapper den med og overskrider eksperimentell utvikling. I anvendt forskning har forskeren en gjenstand og søker en ensidig kontroll over alle variabler som bestemmer gjenstanden. I aksjonsforskningen oppgir forskeren en ensidig kontroll. I stedet etablerer de en relasjon til deltakerne som bidrar med å beskrive faktiske hendelser, få fram variasjoner i perspektiver og tolke disse. Alt i den hensikt å bringe fram ny kunnskap om tenkning og handling som fremmer eller hemmer utvikling av optimale prosesser i en organisasjon. Eikeland (2013) argumenterer for at systematikken og troverdigheten i den kunnskapen som kommer ut av denne arbeidsformen, krever en vel utviklet kunnskapsteoretisk forankring og metodologi. En kunnskap han mener er et viktig korrektiv ved å påpeke svakheter i forskningsmetoder hvor informanter er objekter for forskningen.

Forskningsspørsmål

Tema for min forskning er hvordan arbeid med faglige utviklingsarbeider som grunnlag for masteroppgaver, kan fremme studenters utvikling av yrkesrelevante kompetanser. Temaet er undersøkt gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hva er årsaker til at faglige utviklingsarbeider i liten utstrekning ligger til grunn for masteroppgaver?
2. Hva særpreger masteroppgaver basert på faglige utviklingsarbeider?
3. Hvilke krav bør vi ideelt sett stille til masteroppgaver som dokumenterer faglige utviklingsarbeider?
4. Hva er likheter og forskjeller mellom kravene til masteroppgaver på grunnlag av tradisjonell forskning og faglig utviklingsarbeid?

Masterutdanningen

Masteroppgaven er et selvstendig arbeid som kan variere fra 30 til 60 studiepoeng (Forskrift om krav til mastergrad, 2015: §6) Arbeidet skal vise "forståelse, refleksjon og modning". Institusjonene utdypet forventninger og krav til masteroppgaven gjennom å følge opp føringer i kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2011). Tradisjonelt har det selvstendige arbeidet vært et forskningsprosjekt basert på filosofiske, kvalitative eller kvantitative metoder. Studentene har møtt et krav om å dokumentere kunnskaper og evner til å beskrive og/ eller å dokumentere faktiske forhold, reise problemstillinger, forholde seg til fagfeltets kunnskapsbase ved gjennomgang av relevant forskning, anvende metoder, analysere og lage synteser, vurdere holdbarhet i påstander ved hjelp av argumentasjon og trekke slutninger, utøve kildekritikk og ivareta forskningsetiske hensyn. Vi finner kravene formidlet i veiledninger for skriving av masteroppgaver i

hvert enkelt studium, generelle veiledninger på internett om skriving av akademiske tekster og i faglitteratur som veileder studentene i hvordan å skrive en masteroppgave.

Fordypnings- og erfaringsbaserte mastere

Mastergradsforskriften legger føringer for en fordypnings- og en erfaringsbasert master. En vesentlig forskjell mellom de to, viser seg i kravene til opptak. Fordypningsmaster stiller krav til at søkeren har forkunnskaper i masterutdanningens fagområde fra sin bachelorutdanning. Forskriften skiller mellom fordypning i fag og integrert yrkesrettet fagområde. Eksempler på fordypning i fag finner vi i samfunnsvitenskapelige fag som psykologi, sosiologi og pedagogikk. Eksempler på fordypning i yrkesrettede fagområder finner vi i videreføring av utdanninger til barnevernspedagog, sosionom, vernepleie, sykepleie og lærer. Utdanningene har stor andel av flerfaglige og tverrfaglige emner som er forankret i forskning. Det er til vanlig ikke et krav om tidligere praksis ved opptak i utdanningen. Den erfaringsbaserte masteren stiller også krav til bachelorutdanning eller tilsvarende. Utdanningen kan være på masterens fagområde, men det er ikke et nødvendig krav. Derimot er det et krav om minst to års relevant yrkespraksis på masterutdanningens fagområde. Vi ser at opptakskriteriene til en erfaringsbasert master forutsetter realkompetanse tilegnet gjennom yrkesutøvelse. Hegerstrøm (2012) viser at få institusjoner har akkreditert erfaringsbaserte mastere fram til 2012. Eksempler på fagområder hvor det er etablert erfaringsbaserte mastere er organisasjon og ledelse, karriereveiledning og avansert geriatrisk sykepleie.

Forsknings- og yrkesrelevante kompetanser

De politiske motivene for å skille mellom fordypnings og erfaringsbasert master var å legge til rette for mer yrkesrelevante mastergrader (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Fordypningsmaster er en tilpasning og videreføring av universitetenes hovedfag. Masteren utdanner for forskerkompetanser. Den erfaringsbaserte masteren vektlegger i mindre grad teoretiske dybdekunnskaper på mastergradens fagfelt. I stedet bygger den på kunnskaper som studentene har fra praksis på det fagfeltet de utdanner seg på. Utdanningen har til hensikt å utvikle kompetanser som svarer til behov for avanserte kunnskaper i yrkeslivet.

NOKUTs rapport (Haakstad & Kantardjiev, 2015) om arbeidslivsrelevans av høyere utdanning viser at mye er ugjort når det gjelder å styrke relevansen for arbeidslivet av mange utdanninger. Jeg ser en mulighet for å styrke relevansen av utdanning gjennom å konkretisere hvilke utfordringer ulike virksomheter har med å skaffe seg, utvikle og ta i bruk ny kunnskap og tematisere utfordringene i mastergraden.

I arbeidet med å iverksette kunnskapsutvikling mener jeg at den tradisjonelle forskerfunksjonen ikke er tilstrekkelig. Det er ikke nok å ha en distanse til forskningsobjektet. Jeg mener det er en oppgave å utdanne en kunnskapsarbeider som kan lede, veilede og håndtere interesse- og verdimotsetninger mellom personer og ulike kilder til kunnskap. Forskjellen mellom fordypnings- og erfaringsbasert master inviterer til å utforske hva som skulle være særtrekkene ved en mastergrad som er yrkesrelevant.

Hvilke yrkesfunksjoner kvalifiserer mastergrader til?

Fordypningsmaster kvalifiserer for forskerkarrierer ved universiteter, høyskoler og andre virksomheter som driver forskning. Den erfaringsbaserte mastergraden kvalifiserer studenter for faglig autonome og/eller ledende funksjoner i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med funksjonene følger ofte ansvar for å fremme, gjennomføre og kvalitetssikre faglig utviklingsarbeid og innovasjon i organisasjoner. Kvalifikasjonene innebærer å kunne initiere, lede og veilede innovative prosjekter. Prosjektene kan involvere kolleger i samarbeid om forsknings- og utviklingsarbeid. Den kan også være rettet mot utvikling av prototyper, nye metoder, prosesser eller strategier for å forbedre samsvaret mellom mål, prosesser og resultater i arbeidsorganisering. Dette er arbeid som krever stor grad av selvstendighet i evne til å organisere seg selv og medarbeidere i utviklingsarbeid og felles læreprosesser.

På hvilke måter er masterutdanningene yrkesrelevante?

Jeg mener at kvalifisering til forskerkarrierer ikke utelukker kvalifisering til å lede og veilede kunnskapsutvikling i organisasjoner. Men jeg ser grunn til å spørre om erfaringsbaserte masterutdanninger bedre kan tilrettelegge for å utvikle kompetanse til å lede kunnskapsutvikling i organisasjoner. Jeg er spørrende til om skolering i tradisjonelle forskningsmetoder, med et tilsvarende selvstendig forskningsarbeid, tilrettelegger for optimal læring for å utvikle kompetanse i å lede prosesser for kunnskapsutvikling i organisasjoner. Et alternativ til forskningsprosjekter basert på tradisjonelle kvalitative eller kvantitative metoder, er å gjennomføre selvstendige arbeider knyttet til ordinære prosesser for fagutvikling og innovasjon i organisasjoner. Det vil kunne være prosjekter som samsvarer med hva OECD legger i eksperimentelt utviklingsarbeid. En hensikt med dette alternativet er å utvikle masterutdanninger som tar opp i seg faglige problemstillinger som er særegne for en praksis som finner sted i organisasjoner.

Metode

Case studie

Masteroppgaven som system i en samfunnsmessig kontekst, ble avgrenset som en case og undersøkt i sin reelle kontekst (Yin, 2013, s. 16).

Case studie (CS) ble valgt for å gi mulighet til å se motsetninger og sammenfall mellom ulike organisasjoner og nivåer når det gjaldt normative føringer og idealer som ulike interessenter står for. CS gir muligheter til å kartlegge nettverkene som organisasjoner, interessenter, normer og verdier inngår i og utforske hva som blir framtrede virkelighetsoppfatninger hos de ulike interessentene.

Forestillinger av masteroppgaven ble kartlagt hos de ulike kildene. Men samtykke fra kildene, gjorde jeg lydopptak av samtaler i seminarer om vurdering av masteroppgaven. Lydopptakene ble transkribert, kodet og sammenfattet i tematiske referater. Kodingen framhever normative føringer og ideer som ligger til grunn for ulike interessenters oppfatninger av hva masteroppgaven er. Kildene fikk referatene med oppfordring om å komme med merknader og utfyllende kommentarer.

Kilder

En kontekst for undersøkelsen er veiledning og vurdering av masteroppgaver i karriereveiledning ved Høgskolen i Innlandet (HInn). Utdanningen ble opprettet i et samarbeid med Høgskolen i Sørøst-Norge høsten 2014. De første studentene fullførte sin mastergrad høsten 2016. HInn opprettet både en fordypnings- og en erfaringsbasert master. Forskjellen mellom de to utdanningene viser seg i opptakskravene og i kravene til masteroppgaven. Den erfaringsbaserte masteren har et 15 studiepoengs emne og en 30 studiepoengs masteroppgave der hvor fordypningsmasteren har en 45 studiepoengs masteroppgave. Ved denne organiseringen fikk fagmiljøet i karriereveiledning ved HInn en utfordring i å avklare forskjeller på et selvstendig arbeid på en fordypnings- og erfaringsbasert master. Denne undersøkelsen er gjort underveis og etter at fire masteroppgaver er vurdert. Tre ulike komiteer bedømte oppgavene.

Som forsker deltok jeg som tilhører på tre muntlige eksamener. Jeg hadde oppmerksomhet på hvilke temaer som ble tatt opp, problemstillingene som ble reist, studentens tilsvar til sensorenes kommentarer, sensorenes motiver for å ta opp temaene og hvilke vurderinger sensorene gjorde av informasjonen som de fikk i samtale med studentene. Min forståelse av den informasjonen som jeg mottok, fikk jeg bekreftet og avkreftet i seminarer hvor medlemmene av komiteen deltok. Masteroppgavene var levert på den erfaringsbaserte mastergraden. Oppgavene var basert på prosjekter som anvendte tradisjonelle forskningsmetoder.

Skriftlige kilder som ligger til grunn for forskningen, er forskningsrapporter og fagartikler, policydokumenter, studieplaner og emnebeskrivelser, sensorveiledninger og faglitteratur som veileder studenter i å skrive masteroppgave.

Analyse og diskusjon

Jeg gjennomfører analysen med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ved å gi årsaker til at faglige utviklingsarbeider i liten utstrekning ligger til grunn for masteroppgaver. Jeg fortsetter med hva som særpreger masteroppgaver som er basert på faglige utviklingsarbeider. Jeg bruker særpreget som grunnlag for å diskutere hvilke krav vi kan stille til denne typen av masteroppgaver. Jeg avslutter med å diskutere likheter og forskjeller i krav til masteroppgaver på grunnlag av tradisjonell forskning og faglige utviklingsarbeider.

Hva er årsaker til at faglige utviklingsarbeider i liten utstrekning ligger til grunn for masteroppgaver?

Min analyse viser at det er sterke normative føringer i UHR sektoren for å opprettholde mastergraden som en kvalifisering for forskerutdanning. Dette skjer samtidig med at politikuttforming og styringssignaler legger til rette for å lage mastergrader som er mer yrkesrelevante. Jeg viser hvordan de normative føringene kommer til uttrykk i ideer om forskningsbasert undervisning, NOKUTs krav om akkreditering av mastergrader, kvalifikasjonsrammeverket og krav til studieplaner, samt sensorveiledninger og sensors oppfatning av sin oppgave.

Forskningsbasert undervisning

En norm for universitets- og høgskoleutdanninger er at de skal være forskningsbaserte (NOU 2008:3, 2008). Idealet er at aktive forskere skal bidra i undervisningen, kunnskapen skal være basert på vitenskapelig forskning og studenter skal bidra i forskningsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskere skal kunne verifisere kunnskapen på et vitenskapsteoretisk grunnlag. Et alternativ er også å gi plass til et perspektiv som ser vitenskap som en del av en kunnskapsteori. Det er et perspektiv som gir plass til kunnskapsformer som unndrar seg kriterier for vitenskapelighet, men som er en forutsetning for praktisk yrkesutøvelse. Eksempler på denne type kunnskap er kunnskap i handling (Molander, 1996) og praktisk kunnskap (Lindseth, 2015). Kunnskapsformene forutsetter hverandre (Morin, 1990).

Krav om akkreditering

NOKUTs krav om akkreditering (2017) legger føringer på utforming av læringsutbyttebeskrivelser, kompetanseprofiler, sammensetning av fagmiljøet og forskning med publisering i internasjonale tidsskrifter. Læringsutbyttebeskrivelser skal samsvare med krav i kvalifikasjonsrammeverket. Fagmiljøet som deltar aktivt i å gi masterutdanningen skal ha en sammensetning hvor minst 10% av undervisningen blir gitt av lærere med professorkompetanse, og minst 40% skal ha kompetanse som førsteamanuensis eller førstelektor. Inntil 50% av undervisningen kan være gitt av personer med lektorkompetanse. Kravet innebærer at minst 50% av lærerne har forskerkompetanse og er aktive forskere. Fagområdet for masterutdanningene skal ha forskningsmiljøer som publiserer i internasjonale vitenskapelige tidsskrifter. Lærerne er i en kultur hvor tradisjonell forskning er normen. Det kommer til uttrykk i utlysninger av forskningsmidler, samt krav til metode og vitenskapsteoretisk forankring for å bli publisert i vitenskapelige tidsskrifter. Denne forskningen blir modell for studentenes selvstendige arbeid.

Kvalifikasjonsrammeverket

Et av kravene i kvalifikasjonsrammeverket, er at utdanningene skal gi kunnskap om vitenskapsteori og forskningsmetoder. Institusjonene følger opp kravet når de presiserer at masteroppgaven skal være et forskningsarbeid hvor studentene gjør rede for vitenskapsteoretisk forankring og begrunner valg av metode. Kvalifikasjonsrammeverket har et krav om at studentene gjennomfører et FoU arbeid. Kravet samsvarer med mastergradsforordningen om at et selvstendig arbeid skal inngå i mastergraden. Når institusjonene ivaretar dette kravet, er det forskningsarbeidet som er framtreddende. Mitt inntrykk er at utviklingsarbeidet ikke får samme oppmerksomhet. Jeg ser det i sammenheng med en tradisjon for publisering av forskningsarbeider hvor det er rutiner for hvordan

forskere ivaretar kravet til vitenskapelighet. Kvalifikasjonsrammeverket åpner for utviklingsarbeidet som grunnlag for masteroppgaven. Samtidig formidler rammeverket et krav om å sette utviklingsarbeidet inn i et vitenskapsteoretisk og forskningsmetodisk perspektiv. Jeg mener utviklingsarbeidet kan innebære erkjennelsesformer som trenger et kunnskapsteoretisk perspektiv og metoder som ikke inngår i de tradisjonelle vitenskapsteoretiske og kvantitative og kvalitative forskningsmetodene.

Sensurering

Sensorveiledninger og sensorer uttrykker og praktiserer kravene som blir stilt til masteroppgaver. Sensorveiledningene utdypet studieplanens læringsutbyttebeskrivelser. Ofte vil de ta opp i seg en tidligere praksis for bedømming av oppgaver gjennom tilbakemeldinger fra sensorene. Mange vurderer oppgaver på "ryggmargsreflekser" hvor standarden følger kravene til publisering av vitenskapelig forskning. Sensorenes bedømminger av masteroppgaver preger både veiledere og studenters oppfatninger av hva som er gode masteroppgaver.

Jeg mener masteroppgaver, på grunnlag av utviklingsarbeider, trenger utdanningsansvarlige, veiledere og sensorer som er bevisste om det særegne ved denne type oppgaver. Vi trenger en slik bevissthet for å gjøre utviklingsarbeidet til et likeverdig alternativ til forskningsprosjektet som grunnlag for masteroppgaven. I kommende avsnitt vil jeg framheve hva vi trenger å være bevisste på.

Hva særpreger masteroppgaver basert på faglige utviklingsarbeider?

Jeg legger til grunn at hensikten med det faglige utviklingsarbeidet er å utvikle ny kunnskap. Jeg forstår kunnskapen som yrkesrelevant når den gir ny innsikt i produkter, tjenester, produksjon, samarbeid og samhandling samt organisasjon og ledelse. Når utviklingsarbeidet inngår som en ordinær del av virksomheten og er drevet fram av medarbeidere, har kunnskapen i første rekke en verdi for organisasjonen. I andre rekke kan kunnskapen være sektorspesifikk og overførbart til andre organisasjoner. Eksempler på denne type utviklingsarbeider finner vi i virksomhetene til pedagoger, helse- og sosialarbeidere med mastergrader rettet mot praktisk arbeid. Eksempler på metoder er kollektiv læring, design av sosiale systemer og case studier.

Kollektiv læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner kan skje som aksjonsforskning. Men den kan også ha andre former som kollektiv læring hvor deltakerne kan bidra med sine kunnskaper til situasjonsbeskrivelser, problemformuleringer og analyser. Virksomheten gir en informasjon som forskeren kan bruke til å undersøke sine egne problemstillinger og forskningsspørsmål. Eksempler på denne type virksomheter finner jeg i en tradisjon for organisasjonslæring (Argyris, 1990; Engeström, 2009; Senge, 2006; Stacey, 2001). Forskeren er tilsatt i organisasjonen og deltaker i de kollektive læreprosessene, men bruker informasjonen som er tilgjengelig i læreprosessen som utgangspunkt for å undersøke sine forskningsspørsmål.

Design av sosiale systemer (Banathy, 1996) er en type faglig utviklingsarbeid hvor forskere, praktikere og brukere arbeider sammen for å utvikle kunnskap som kan løse problemer i organisasjonen. Hensikten er å få skape forstillinger om en framtidig organisering som gir større grad av samsvar mellom verdier i organisasjonen og måten virksomheten blir ledet og drevet.

Mens tradisjonell forskning verdsetter objektivitet, rasjonalitet, nøytralitet og er opptatt av sannhet, verdsetter design av sosiale systemer en kunnskap som understøtter praktisk anvendbarhet, kreativitet, empati og optimalisering av løsninger (Banathy, 1996, s. 34).

Et eksempel på case studie som et faglig utviklingsarbeid er å skaffe fram ny kunnskap om elevers individuelle læring ved at lærere går sammen om å utvikle undervisningsplaner, tilrettelegge læreprosesser, gjennomføre undervisningen og evaluere elevens læring. Målet er å avdekke hva som er kritiske aspekter ved læringsobjektet som elevene må se for å forstå (Marton, 2014). Enheten for utviklingsarbeidet kan være et begrep, en modell eller et prinsipp. Varigheten kan være ned til en times undervisning hvor to til fire lærere går sammen og avgrensar et læringsobjekt.

Hvilke krav bør vi stille til masteroppgaver på grunnlag av faglig utviklingsarbeid?

Frascati manualen har forståelse av faglig utviklingsarbeid i næringsliv, offentlig forvaltning og sivile organisasjoner som jeg vil bruke som en referanse for å få fram særtrekk ved utviklingsarbeider. Manualen legger til grunn at FoU leder til ny kunnskap som overskrider, utdyper eller korrigerer sektorspesifikk kunnskap. Vi kan legge det samme kriteriet til grunn for våre forventninger til kunnskap som en masteroppgave dokumenterer. Jeg utdyper hva det vil innebære gjennom problemstillingene: 1) Hva bør være gjenstand for bedømming i masteroppgaver på grunnlag av faglig utviklingsarbeid, og 2) Hvordan kan denne type av masteroppgaver dokumentere ny kunnskap?

Hva bør være gjenstand for bedømming i masteroppgaver på grunnlag av faglig utviklingsarbeid?

Jeg mener både arbeidsmåter og prosesser og resultatene av utviklingsarbeidet, er av interesse å få dokumentert i en masteroppgave. Arbeidsmåter og prosesser kommer til uttrykk i hvordan deltakere skaper kunnskap, hvor og når den blir skapt og hvem deltakerne er som skaper og besitter kunnskapen. Resultatet viser seg i nye ideer om måter å tenke, forstå og handle på. Legger vi Frascati manualens norm til grunn, skal også kunnskapen være ny. Jeg utdyper hva det kan innebære for masteroppgaven.

Arbeidsmåter og prosesser

Frascati manualen stiller krav til FoU som systematisk aktivitet, ved at den er planlagt, har en klar struktur for organisering, gjennomføring og dokumentasjon, avklart rammer for ressursbruk, tid og økonomi. Om vi legger kravet til grunn for masteroppgaven, betyr det at den er basert på et faglig utviklingsarbeid som svarer til disse kravene. Vanligvis innebærer dette en prosjektbeskrivelse, dokumentasjon av iverksetting og framdrift i prosjektet og en fortløpende og avsluttende evaluering av arbeidet.

Utviklingsarbeider som ligger til grunn for masteroppgaver har begrensninger i tidsperspektiver og ressurser. Masterstudiene legger føringer på at studentenes selvstendige arbeid i et omfang på 30-60 studiepoeng. I studiepoengene ligger det en forventning om at utviklingsarbeidet og masteroppgaven blir gjennomført på et halvt til et årsverk. Frascati manualen legger til grunn at faglige utviklingsarbeider er uforutsigbare med hensyn til ressurser, som faglige utfordringer, behov for kompetanse, tid og økonomi, og resultater. Det betyr at masterstudentene tar en risiko ved at det kan oppstå en konflikt mellom normert tid på en masteroppgave og forsinkelser i framdriften i utviklingsarbeidet. Manglende forutsigbarhet i framdrift i utviklingsarbeider er noe kriteriene for bedømming bør ta hensyn til. Det kan skje ved å honorere studenter for å ta risiko og mislykkes om de viser hvilke ny kunnskap som arbeidsmåtene og prosessene fikk fram.

Resultater

Frascati manualen har et krav til resultater som er originale og nyttige. Resultatene i faglig utviklingsarbeid kommer ofte spontant, uventet og uforutsigbart. Resultatene kan være nye produkter, redskaper, metoder o.l. Resultatene skal være originale, men for hvem? Manualen viser til at det er den sektorspesifikke kunnskapen som forskeren utvikler gjennom originale bidrag. Jeg mener den originale kunnskapen også må omfatte kunnskap som er sosialt konstruert i samhandling mellom mennesker. Når mennesker kommer sammen i organisasjoner, diskuterer problemstillinger knyttet til sin virksomhet og engasjerer seg i læring, utvikling og forbedring, vil resultatet være utvikling av ny kunnskap (Stacey, 2001)

Masteroppgaven bør vise hvordan kunnskapen har verdi i kraft av sin nytte (Morin, 1990). Det kan skje ved å få fram hvordan kunnskapen hjelper oss til å kategorisere, forstå og forklare og dermed inngår i og veileder handling. Kunnskap vil påvirke når og hvor vi handler, den gir oss mulighet til å velge en handling og sette på vent eller forkaste andre alternativer til handlinger. Gjennom kunnskap kan vi systematisk utvide våre evner til å handle og kommunisere for bedre å kunne svare til de krav som uforutsigbare og uventede situasjoner måtte kreve. Vi kan bruke kunnskapen til å endre våre

verdisystemer og trosforestillinger i samsvar med økt innsikt. Vi kan bruke den til å bedre vår evne til å skape samsvar mellom intensjoner, ord og handlinger. Dette er perspektiver som en masteroppgave kan reflektere.

Forfatterens kritiske perspektiver på utvikling av ny kunnskap

Frascati manualen har som norm at deltakere i faglige utviklingsarbeider anvender og utvikler både praktisk og forskningsbasert kunnskap. Masteroppgavens kritiske perspektiver på denne kunnskapen bør være gjenstand for bedømming. De kritiske perspektivene har til hensikt å sannsynliggjøre relevans og gyldighet av kunnskapen i konteksten hvor den oppstår. Dette perspektivet innebærer også forfatterens diskusjon av å veksle mellom å være deltaker i utviklingsarbeider og samtidig ha det som gjenstand for kunnskapsutvikling.

Kriterier for bedømming kan legge til grunn at kunnskapen viser seg i ulike former. Eksempler er erfaringskunnskap, praktisk og teoretisk kunnskap. Vi danner oss kunnskap gjennom erfaringer i samhandling med våre omgivelser og i en refleksiv selvbevissthet.

Erfaringskunnskapen til yrkesutøvere ligger til grunn for en praktisk kunnskap. Den praktiske kunnskapen svarer til en fordring om å ha et handlingsrepertoar og samtidig en strategisk kompetanse til å velge alternativer som med stor grad av sannsynlighet fremmer hensikten med en samhandling og ivaretar etiske fordringer. Klokskapen framtrer i en evne til å vurdere og handle som sammenfatter hva som er essensielt i en situasjon når denne er betraktet i ulike perspektiver. Aristoteles (1976) kalte denne kunnskapen fronesis.

Den teoretiske kunnskapen har en verdi ved at den påvirker måten vi strukturerer og organiserer våre erfaringer og dermed hvilken mening og forståelse de får. Hvorvidt teorien er relevant eller gyldig for den erfaringen den strukturerer, får yrkesutøvere bekreftet og avkreftet når de handler ut fra den forståelsen som teorien gir. Om teorien blir avkreftet i praktisk anvendelse, danner det grunnlag for justeringer eller utvikling av nye teorier. Slik at den erfaringsbaserte kunnskapen ligger også til grunn for å utvikle ny teori. Aristoteles (1976) kalte kunnskapen som kommer ut av teori, for episteme. Masteroppgaven møter et krav om å ha et reflektert forhold til ulike kunnskapsformer.

Hvordan kan masteroppgaven dokumentere ny kunnskap?

Jeg utdyper hvordan masteroppgaven dokumenterer ny kunnskap ved å diskutere problemstillingene: Hvor og når blir den nye kunnskapen til, hvordan skaper deltakerne ny kunnskap i sosiale prosesser og hvem er deltakerne som skaper og besitter kunnskapen? Jeg avslutter med et kritisk perspektiv på dokumentasjonen hvor jeg spør: "Kan teksten begrense formidling av kunnskap?"

Hvor og når blir den nye kunnskapen til?

Kunnskapens gjenstand finner vi i relasjoner som individer, grupper eller organisasjoner har til seg selv og sine omgivelser (Morin, 1990). Denne kunnskapen kommer til uttrykk i samtaler, diskusjoner og samhandling. Forskeren kan dokumentere den i situasjonsbeskrivelser, historieskriving, fortellinger, konkretisering og gjennomføring av tiltak og vurderinger. Vår kunnskap om oss selv springer ut av vår evne til selvrefleksjon og med det evne til å kommunisere med våre emosjoner i form av følelser, audiovisuelle forestillinger og indre dialoger (Damasio, 2010). Dette er en kunnskap som gir mulighet til selvutvikling og en økende grad selvbevissthet.

Hvordan skaper deltakerne ny kunnskap?

Jeg legger til grunn at kunnskap er sosialt konstruert (Berger & Luckmann, 1983). Jeg undersøker hvilke føringer det kan legge for dokumentasjon av ny kunnskap i masteroppgaven i tre perspektiver: 1) Sosial dynamikk i utviklingsarbeidet, 2) strukturere, organisere og lede samarbeidet og 3) representere, konstruere og formidle kunnskap.

Sosial dynamikk i utviklingsarbeidet

Faglige utviklingsarbeider har en sosial dynamikk som bør være reflektert i masteroppgaven. Dynamikken viser seg i samarbeidet mellom yrkesutøvere, forskere og eventuelt brukere. Her vil masterstudenten kunne ha ansvar og funksjoner som leder av det faglige utviklingsarbeidet. Samarbeidet er betinget av avklaring av deltakernes forventninger til faglig utbytte og normer og verdier for kommunikasjon og samhandling. Samhandlingen fordrer deltakernes interesse for andres erfaringer og toleranse for forskjeller i virkelighetsoppfatninger. Leder av det faglige utviklingsarbeidet møter en utfordring i å skape relasjoner mellom deltakerne hvor dialoger er mulige hvor de kan ta opp interesse og verdimotsetninger knyttet til yrkesutøvelsen.

Strukturere, organisere og lede samarbeidet

Hvordan medforskere utvikler kunnskap, er betinget av hvordan samarbeidet er strukturert, organisert og ledet. Her ligger det temaer som masteroppgaven kan gi verdifull kunnskap om. Temaene kan ta opp rammer for kommunikasjon og samhandling og hvordan deltakerne er mer eller mindre åpne om sine erfaringer, vurderinger og meninger. Kunnskapsutvikling i organisasjoner betinger åpenhet siden perspektivene til hver deltaker gir informasjon som reflekterer virkelighetsoppfatninger som kan bidra til ny kunnskap. Det som kan stoppe en åpenhet mellom medforskerene, er om de opplever å måtte forsvare sine interesser eller verdier av frykt for å få forverret sine arbeidsvilkår.

En annen prosess for utvikling av kunnskap i masteroppgaven, er den som skjer mellom veileder, medstudenter, opponenter og sensor. Studentenes arbeid med masteroppgaven inngår i en prosess som i starten er preget av en avventende åpenhet til hvilke problemstillinger som studenten velger å arbeide med. Problemstillingene kommer til å veilede hvilken informasjon som er relevant og hvordan studenten kan få tilgang til den. I en mellomfase gjør studenten et analytisk arbeid for å utvikle en forståelse av hvordan informasjonen sannsynliggjør ulike svar på problemstillingene. I en avsluttende fase er det en utfordring for studenten å anvende teori og kritisk tenkning til å underbygge eller svekke sine tolkninger. I denne siste fasen av masteroppgaven sannsynliggjør studenten relevans og gyldighet av hvilken kunnskap tolkningene har brakt fram.

Representere, konstruere og formidle kunnskap

I masteroppgaven som prosess og produkt, blir kunnskapen representert, konstruert og formidlet. Kunnskapen blir representert i måter som studenten bruker referanser og andre kilder. Referanser viser til faglitteratur. Faglitteraturen utgjør en kontekst og en diskurs som studenten setter arbeidet sitt inn i. Andre kilder er kunnskap som deltakere i prosjektet eller andre personer bidrar med. Kunnskap er representert i den forstand at masteroppgaven gjengir hva andre har formidlet, eventuelt med en kildekritisk kommentar om kvaliteten på kunnskapen. Jeg ser tre kommunikative sirkler i det faglige utviklingsarbeidet hvor kunnskapen blir konstruert. Den første er mellom deltakerne i utviklingsarbeidet. Personer som erfarer eller har erfart samme hendelse og situasjon vil ha ulike kontekster for å forstå hva som skjer eller skjedde. De kan komme til stor grad av enighet om hva som faktisk skjedde. Likevel kan forklaringer og forståelse av hva som skjedde være forskjellig. Personene konstruerer en virkelighetsoppfatning som er individuell og samtidig kan ha grader av likhet og ulikhet med andres oppfatninger. Forskjeller og likheter i virkelighetsoppfatninger mellom deltakere i et utviklingsarbeid gir grunnlag for å konstruere en felles virkelighetsoppfatning som tar opp i seg hva de er enige og eventuelt uenige om.

Det andre kommunikative sirkelen er mellom student, veileder, medstudent og opponenter. Her er studenten deltaker i en samtale hvor deltakerne har en distanse til utviklingsarbeidet. De kan ha de faglige og sosiale prosessene som gjenstand for sine samtaler. De kan oppfatte enheter, relasjoner mellom personer og til kontekster og interaksjoner som påvirker kunnskapsutviklingen i et prosjekt. Deltakeren i denne kommunikative sirkelen har oversikt og innsikt i teorier som kan veilede en analyse og tolkning av hva som skjer i prosjektet.

Den tredje kommunikative sirkelen er mellom deltakerne i masterutdanning og det faglige utviklingsarbeidet i organisasjonen. Studenten er den primære formidleren mellom masterutdanningen og organisasjonen. Studenten formidler erfaringer og kunnskap mellom de to sosiale systemene som deltakerne i hver av systemene bruker til å konstruere sin kunnskap.

Masteroppgaven som produkt, vil formidle kunnskap som ble utviklet og hvordan det skjedde. Formidlingen skjer i en tekst hvor det går fram hvilke kunnskaper som er representert og konstruert og hvordan det skjedde.

Hvem er deltakerne som skaper og besitter kunnskapen?

Forfatteren dokumenterer sin personlige kunnskap i masteroppgaven. Samtidig formidler vedkommende en individuell og kulturell kunnskap som andre personer, grupper og organisasjoner har. Jeg forventer at masteroppgaven går ut over den personlige erkjennelse av ny kunnskap hos forfatteren til også å omfatte en kunnskap som et sosialt miljø har om seg selv og sine omgivelser. Den felles kunnskapen kan være utviklet gjennom problemstillinger, metoder og tenkning som i stor utstrekning er forfatterens initiativ. Kunnskapen er felles når den er akseptert, tatt i bruk eller aktivisert gjennom nye måter å se og forstå en virksomhet på. Et eller flere arbeidsfellesskap som samarbeider om faglige utviklingsarbeider for å forbedre sine arbeidsprosesser eller sitt arbeidsmiljø, vil ha personer med ulike virkelighetsbeskrivelser av de samme hendelsene og situasjonene. Nettopp i forskjellen mellom ulike virkelighetsoppfatninger ligger muligheten til å bruke motsetninger til å utdype og nyansere variasjonen i forestillinger mellom personer i et arbeidsfellesskap.

Kan teksten begrense formidling av kunnskap?

Tekster kan bare i begrenset grad formidle praktisk kunnskap (Lindseth, 2015; Molander, 1996). Vi kan beskrive den praktiske kunnskapen i noen grad, men hvordan de emosjonelle og kognitive prosessene virker sammen med motoriske i utøvelse kan vi bare formidle gjennom handlinger. Ved utvikling av en kompetanse i å lede og veilede et faglig utviklingsarbeid, er teorier og modeller for framgangsmåter til god hjelp, men det er ikke tilstrekkelig. En del av kunnskapen er kroppsbasert og fordrer øvelse og utøvelse i praksis. Kompetansen kommer til syne og blir utviklet i kommunikasjon og samhandling mellom leder og deltakere i det faglige utviklingsarbeidet. Studenten kan indirekte formidle denne kunnskapen gjennom å reflektere over utøvelsen av sitt ansvar og sine funksjoner i prosjektet. Det kan også komme til uttrykk i kvaliteten på den kunnskapen som blir utviklet i prosjektet. Prosjekter som har en ledelse som legger til rette for gode dialoger vil også få fram kunnskap med stor grad av relevans.

Hva er likheter og forskjeller mellom kravene til masteroppgaver på grunnlag av tradisjonell forskning og faglig utviklingsarbeid?

Sensorene og veilederne som deltok i seminarene om masteroppgaven i karriereveiledning, skilte ikke mellom krav til fordypnings- og erfaringsbaserte mastere eller på 30 og 45 studiepoengs oppgaver. De brukte de samme kriteriene ved bedømming. Jeg mener at kriteriene som kom fram har stor grad av samsvar med kriterier for å bedømme mastergrader på grunnlag av tradisjonell forskning. Jeg bruker disse kriteriene som utgangspunkt for å sammenligne krav til masteroppgaver på grunnlag av faglig utviklingsarbeid og tradisjonell forskning. Fem temaer for bedømming var framtrepende i seminarene.

Det første temaet var gjennomgangen av tidligere forskning. Deltakerne i seminarene hadde en forventning om at gjennomgangen bør gå ut over et norsk og nordisk perspektiv. Gjennomgangen av tidligere forskning har en sentral plass i tradisjonell forskning. Dette er et krav som vi også kan gjøre gjeldende for utviklingsarbeider. Men da skjer det i en sammenheng hvor forskeren anvender både praktisk og forskningsbasert kunnskap. Søket etter kunnskap skjer for å bidra til å løse praktiske problemstillinger i utviklingsarbeidet. Søket har en annen kontekst enn tilfellet er i tradisjonell forskning.

Det andre temaet gjelder forskningsspørsmålet. Forventningen var at studentene gjennomfører en kritisk refleksjon over sitt metodevalg i lys av forskningsspørsmålene og at studentene bruker det til å avgrense masteroppgaven. Deltakerne mente at veileder bør sørge for at studenten velger forskningsspørsmål som gir prosjekter som er gjennomførbare. De hadde erfaringer med at flere delproblemstillinger ofte et tegn på en utvidelse av rammer for oppgaven. De mente derfor at studenten bør unngå delproblemstillinger.

Det faglige utviklingsarbeidet er ikke organisert med utgangspunkt i forskningsspørsmål, men tar utgangspunkt i temaer som deltakerne ønsker å problematisere og utforske. Selv med struktur i planlegging og organisering, er det stor grad av uforutsigbarhet i gjennomføringen. Vi kan ikke ha forventninger om at studentene dekker alle aspektene i prosjektet i en masteroppgave. De må velge et delaspekt hvor de reiser og svarer på en problemstilling. Denne problemstillingen vil komme underveis eller etter at prosjektet er gjennomført og ikke i forkant av arbeidet slik tilfellet er i tradisjonell forskning.

Det tredje temaet gjaldt gjennomgang av og kritisk refleksjon over teori. Deltakerne i seminaret mente at dette burde begrenses til teori som faktisk kommer til anvendelse i analysen, og at teoridelen i masteroppgaven er ikke et sted hvor studentene viser at de har lest pensum. Jeg mener det samme gjelder for faglige utviklingsarbeider.

I det fjerde temaet ble det framholdt at metodekapittelet bør inneholde en beskrivelse av framgangsmåten for datainnsamling og analyse og hva som begrunner valget. Deltakerne i seminaret mente at refleksjoner over vitenskapsteoretisk ståsted og konsekvenser for metodevalg kan være en del av metodekapittelet. En forutsetning var at studentene viser at de har forstått sammenhenger mellom vitenskapsteori og metode.

Det faglige utviklingsarbeidet kan ha et metodekapittel likt det vi finner i tradisjonelle forskningsarbeider. Samtidig er det andre sider ved framgangsmåten i utviklingsarbeidet hvor grunnlaget for informasjon er et annet enn i den tradisjonelle forskningen. Et eksempel er forsker som både deltaker i sosiale prosesser hvor kunnskap blir skapt og som distansert og kritisk utforsker av den praksisen som vedkommende deltar i.

Det femte temaet framhever at forskning leder til resultater. Deltakerne mente derfor at studentene burde trekke konklusjoner av sine analyser i form av svar på utsagn som "min forskning viser at ...". Jeg mener det samme gjelder for faglige utviklingsarbeider. De skal også lede til resultater. Jeg mener det er viktig at de blir framhevet i oppgaven.

Konklusjon

Formidling av faglige utviklingsarbeider i masteroppgaver, bidrar til en kunnskapsbase som gjør det mulig å se utvikling av arbeidsmåter, interesser, verdier og holdninger i et historisk perspektiv. Perspektivet gir innblikk i hvordan den kollektive yrkesutøvelsen tilpasser seg endringer i samfunnet og i kulturelle uttrykk. Kunnskapen og dens utvikling trer fram på en tidslinje.

Jeg har lagt til grunn at den primære nytten av det faglige utviklingsarbeidet ligger i og mellom medarbeidere som har utviklet den. Kunnskapen vil være lokalt forankret og være betinget av en kultur og en kommunikasjon og samhandling i den organisasjonen som den er utviklet i. Det betyr ikke at andre ikke kan ha nytte av kunnskapen. Kunnskapen kunne være til nytte for andre organisasjoner som vil lære. Ved å formidle resultater og prosesser i en skriftlig form, vil tilgangen til og spredningen av kunnskapen være styrket. Når det skjer i masteroppgaven ligger det også et press på forfatteren til å skrive tekster hvor essensielle sider ved prosjektet blir formidlet.

Det som er overførbart fra en organisasjon til en annen er tenkemåter som ligger til grunn for strukturering, organisering og ledelse av faglige og sosiale prosesser. Hva som er det semantiske innholdet i prosessen er særegent for den organisasjonen hvor arbeidet skjer. Tenkemåtene og hvilke resultater den fører til, er et viktig bidrag til en kunnskapsbase for et fellesskap av yrkesutøvere.

Referanser

- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses : facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Aristoteles. (1976). *The Ethics of Aristotle : the Nicomachean ethics*. Harmondsworth: Penguin.
- Banathy, B. H. (1996). *Designing Social Systems in a Changing World*. New York: Plenum Publishers.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1983). *Den samfundsskabte virkelighed: en videnssociologisk afhandling*. København: Lindhart og Ringhof.
- Damasio, A. R. (2010). *Self comes to mind: constructing the conscious brain*. London: William Heinemann.
- Eikeland, O. (2013). Aksjonsforskning som praksisforskning. I G. Bjørke, H. Jarning, & O. Eikeland (Red.), *Ny kunnskap-ny praksis: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists in their own words*. Oxon: Routledge.
- Forskrift om krav til mastergrad. (2015). FOR-2005-12-01-1392. Hentet 14. november 2017, fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1392>
- Hegerstrøm, T. (2012). «En mastergrad er ikke en mastergrad». *Mastergrader ved statlige og private høyskoler*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Haakstad, J., & Kantardjiev, K. (2015). *Arbeidslivsrelevans i høyere utdanning* (No. 2015–1). Oslo: NOKUT.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Gjør din plikt - krev din rett: kvalitetsreform av høyere utdanning (St. meld. nr 27 (2000-2001))*. Oslo. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011040405034
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. nr 16 (2017))*. Oslo: Departementet.
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon. Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I McGuirk, James N. & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning: antologi over yrkeserfaringen som utgangspunkt for forståelse av kunnskapsutvikling i praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Marton, F. (2014). *Necessary Conditions of Learning*. London: Routledge.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Morin, E. (1990). *Metoden: kendskabet til kundskaben*. Århus: Ask.
- NOKUT. (2017). *Veiledning om akkreditering av studietilbud*. Oslo: NOKUT.
- NOU 2008:3. (2008). *Sett under ett: ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2015). *Frascati Manual 2015*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239012-en>
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Stacey, R. D. (2001). *Complex responsive processes in organizations: learning and knowledge creation*. London: Routledge.
- Støren, L. A., Nesje, K., Veia, K. S., Arnesen, C. Å., & Reymert, I. (2018). *Kompetanseutnyttelse blant mestere to–tre år etter eksamen : Resultater fra Spesialkandidatundersøkelsen 2017*. Nordisk

institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. Hentet fra
<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2480986>

Yin, R. K. (2013). *Case Study Research: Design and Methods* (5 edition). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

Mastergradene i Norge har vært kritisert for å ha for liten grad av yrkesrelevans. En måte å imøtekomme kritikken ville være å legge til rette for masteroppgaver på grunnlag av faglig utviklingsarbeid. Med bakgrunn i en case studie diskuterer artikkelen årsaker til at faglige utviklingsarbeider i liten grad ligger til grunn for masteroppgaver, på hvilke måter faglige utviklingsarbeider har større grad av yrkesrelevans enn tradisjonelle forskningsarbeider og hvilke krav vi bør stille til masteroppgaver som dokumenterer faglige utviklingsarbeider.

Some master's degrees in Norway has been criticized for having a low degree of relevance to professional work. One choice for accounting this criticism is to facilitate for master's thesis based on experimental development. With the reference to a case study the article discusses what the cultural hindrances are for writing thesis based on experimental development, in what way experimental development can have more relevance to professional work than theses based on traditional research, and which requirements we may have to assessment of theses that document experimental development in professional work.