

Fagleg råd for Lærerutdanning 2025

# Arbeid med bachelor- og masteroppgåver i lærerutdanningane

Rapport



Fagleg råd for Lærerutdanning 2025  
Desember 2022

### *Fagleg råd for Lærerutdanning 2025*

I juni 2017 lanserte Kunnskapsdepartementet *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. I arbeidet med å følge opp måla i strategien blei det oppretta eit ekspertorgan, *Fagleg råd for Lærerutdanning 2025* (Rådet). Rådet skal utarbeide fagleg funderte analysar og gi tilrådingar til nasjonale styresmakter og Nasjonalt forum for lærerutdanning og profesjonsutvikling (NFLP) til bruk i oppfølginga av lærerutdanningsstrategien.

Medlemmene i Rådet skal bidra med kunnskap frå ulike delar av sektoren og frå ulike relevante forskingsområde. Dei er personleg oppnemnde av Kunnskapsdepartementet.

Rådet har desse medlemmene:

Tine Sophie Prøitz, leiar for rådet, professor, Universitetet i Sjøraust-Noreg  
Ane Krogsæter Aarre, assisterande rektor, Persbråten vidaregåande skule  
Mimi Bjerkestrand, direktør etat for barnehage, Bergen kommune  
Bjørn Håvard Bjørklund, kommunalsjef for oppvekst, Bømlo kommune  
Knut Steinar Engelsen, professor, Høgskulen på Vestlandet  
Maria Eriksson, assisterande rektor, Kuben vidaregåande skule  
Henning Fjørtoft, professor, NTNU  
Marius Larsen, dagleg leiar Mølleplassen Kanvas-barnehage  
Andreas Lund, professor, Universitetet i Oslo  
Joakim Olsson, høgskulelektor, Høgskulen i Volda  
Elin Reikerås, professor og leiar av FILIORUM – Senter for barnehageforskning, Universitetet i Stavanger  
Siw Skrøvset, instituttleiar, UiT Noregs arktiske universitet  
Mette Tollefsrud, førstelektor, Oslomet – storbyuniversitetet

Kunnskapsdepartementet har delegert sekretariatsansvaret for Rådet til Utdanningsdirektoratet. Sekretariatet består av Tove Margrethe Thommesen (sekretariatsleiar), Anne Turid Veigaard og Marijana Kelentrić. Wenche Åsheim frå UHR-Lærerutdanning (UHR-LU) deltek på møta i Rådet og bidreg i sekretariatsarbeidet.

Rådet tek utgangspunkt i det vitskaps- og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlaget som medlemmene har tilgjengeleg som representantar frå lærerutdanningar og utdanningssektoren. Dette inneber at fundamentet for kunnskapsgrunnlaget til Rådet er den samla komplementære kunnskapen til medlemmene og deira evna til å hente inn og bruke ny kunnskap og erfaringar frå sektoren.

Analysane og tilrådingane frå Rådet rettar seg i første rekkje mot Kunnskapsdepartementet og NFLP som oppdragsgivar, men Rådet reknar òg lærerutdanningane og sektoren elles som viktige målgrupper for arbeidet sitt. Rådet skal fungere til 31. desember 2025, med moglegheit for forlenging ved behov.

## Innhald

Samandrag.....	4
1. Oppdrag om arbeid med bachelor- og masteroppgåver .....	6
1.1. Bakgrunnen for oppdraget.....	8
2. Lov- og regelverk .....	11
3. Tilnærming til oppdraget og kunnskapskjelder .....	15
3.1. Forsking på bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanning .....	15
3.2. Kartlegging og casestudiar .....	17
3.3. Dialogkonferansar .....	18
4. Diskusjon av sentrale problemstillingar .....	20
4.1. Sentrale problemstillingar.....	20
4.2. Formålet med oppgåvene .....	22
4.3. Kva kan og bør praksisfeltet bidra med?.....	24
4.4. Format, tematikk og tilgjengelegheit.....	26
4.5. Rettleiing .....	28
4.6. Kva funksjon oppgåvene har i lærarutdanningane .....	31
4.7. Oppsummering.....	32
5. Tilrådingar .....	34
6. Referansar .....	37
Vedlegg.....	39

## Samandrag

Forskingas rolle for profesjonell yrkesutøving ligg til grunn for at styresmaktene har innført ei grunnskulelærerutdanning på masternivå og sett som mål at det skal bli fleire barnehagelærarar i barnehagen med kompetanse på mastergradsnivå. Arbeid med bachelor- og masteroppgåver, der forskingsbasert og erfaringsbasert kunnskap kan møtast, utgjer ein stor og vesentleg del av det arbeidet studentar og lærarar gjer i lærarutdanningane. Bachelor- og masteroppgåvene er, slik vi ser det, ein avgjerande del av vegen fram mot profesjonell yrkesutøving for studentane, og viktige for kompetansebehovet i barnehage og skule både i samtida og i framtida.

Rådet har i arbeidet med dette oppdraget lært at det blir gjort mykje godt arbeid med bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane. Rådet har òg sett at det finst mange varierte ordningar for arbeidet. Samtidig meiner vi at det finst eit potensial for å styrkje både den vitskapelege og den profesjonelle forankringa av oppgåvearbeidet i alle lærarutdanningane. Eit anna inntrykk Rådet sit att med, er at oppgåvene er venta å skulle hjelpe på mange av utfordringane i lærarutdanningane. Ved nokre lærarutdanningar er det god samanheng i studiet, der oppgåvene er godt integrerte. Det blir likevel etterlyst betre samanhengar i studiet. Rådet meiner at det er behov for betre system og ein klarare infrastruktur som kan vise veg og støtte både studentar, fagleg tilsette og praksisfeltet i oppgåvearbeidet.

I lys av målet i *Lærarutdanning 2025* meiner Rådet det kan liggje eit uutnytta potensial i kvalifiseringsarbeidet som blir gjort i samband med bachelor- og masteroppgåver. Dette dreier seg dels om eit uutnytta *kvalifiseringspotensial*, dels om eit uutnytta *kunnskapsdelingspotensial*, og sist, men ikkje minst, dreier det seg om eit uutnytta *potensial for organisasjonsutvikling*.

Konkret handlar dette mellom anna om det å sikre forutsigbarheit og struktur i oppgåvearbeidet, utvikling av solid teori- og metodekunnskap, tilgang på og bruk av data, oppgåveform og -relevans, rettleiarar kompetanse og arenaer for utforsking av problemstillingane og tematikken i oppgåvene. Det handlar òg om at kunnskapen som blir utvikla gjennom arbeidet med oppgåvene, kan vere viktige bidrag til ein felles kunnskapsbase som fleire kan ha nytte av.

Det tidlegare arbeidet vårt med partnerskap har gjort det tydeleg at det er behov for konkrete samarbeidsarenaer i arbeidet med kvalitetsutvikling. Slik Rådet ser det, kan oppgåvearbeidet, gjennom partnerskapssamarbeid, bidra til å styrkje yrkeskvalifiseringa av studentane og til å vidareutvikle både lærarutdanning og barnehagar og skular.

For å svare på dette oppdraget har Rådet innhenta kunnskap gjennom ei landsdekkjande kartlegging av arbeid med bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane. Rådet har òg gjennomført dialogkonferansar med tilsette i lærarutdanning, barnehage og skule og eigarane deira over heile landet. Ein rapport frå kartlegginga og ei oppsummering av dialogkonferansane ligg ved denne rapporten. I tillegg har Rådet lagt til grunn tilgjengeleg forskingslitteratur og informasjon i vurderingane våre og i utarbeidinga av tilrådingar. Med utgangspunkt i kunnskapsgrunnlaget Rådet presenterer i denne rapporten, diskusjonane Rådet har hatt, og vurderingane Rådet har gjort, tilrår Rådet følgjande:

### *Heilskap og samarbeid*

- å styrkje yrkeskvalifiseringa for lærarstudentane gjennom å forankre bachelor- og masteroppgåvene tettare til dei behova praksisfeltet har
- å tydeleggjere kva betydning og funksjon praksisopplæringa har i oppgåvearbeidet til studentane, i nye rammeplanar for lærarutdanningane

- å styrkje profesjonsrettinga og forskingsbaseringa i studentane sitt arbeid med oppgåver gjennom meir systematisk samarbeid mellom lærarutdanningsinstitusjonane og praksisfeltet
- å innlemme samarbeid om oppgåvearbeid i partnerskapsavtalar i lærarutdanningane

### *Rettleiing*

- at Kunnskapsdepartementet gir insentiv til å vidareutvikle systematiske tiltak for å styrkje rettleiarkompetansen i lærarutdanningane på studiestaden og i praksisfeltet
- å setje i gang pilotprosjekt for å utforske ordningar for medretteiing frå praksisfeltet, til dømes i referansegrupper og i medretteiarroller
- å kople samarbeid om medretteiing til karriereutvikling for lærarar (jf. forslag i NOU 2022: 13) og ordningar med delte/kombinerte stillingar i lærarutdanningane

### *Oppgåveform og -tematikk*

- å prøve ut alternative oppgåvetypar som i større grad inkluderer skapande og/eller utviklings- og praksisorienterte arbeidsformer, utan å fråvike vitskaplege krav om teori og metode i regelverk for bachelor- og masteroppgåver
- å leggje til rette for at oppgåvene blir knytte til aktuelle problemstillingar og satsingsområde i praksisfeltet

### *Involveringa i forskning for lærarstudentane*

- å leggje til rette for at oppgåvearbeidet til lærarstudentane inngår i FoU-prosjekt ved deira eigen institusjon
- å løyve søkbare midlar til lærarutdanningane for involvering av lærarstudentar i FoU-prosjekt
- å stille krav om at FoU-prosjekt som blir finansierte av til dømes Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse og Forskingsrådet, skal involvere lærarstudentar for å kunne få støtte

### *Deling av datamateriale og oppgåvene som kunnskapsbidrag*

- å etablere ein felles kunnskapsbase med gode oppgåver som er tilgjengeleg for alle lærarutdanningane og for praksisfeltet
- å oppmode universitet og høgskular om å etablere ordningar for gjenbruk og fleirbruk av data for oppgåvearbeid i tråd med gjeldande forskningsetiske retningslinjer og personvernreglement

## 1. Oppdrag om arbeid med bachelor- og masteroppgåver

I denne rapporten gjer Fagleg råd for Lærerutdanning 2025 greie for arbeidet sitt med eit oppdrag som omhandlar arbeid med bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane. Rapporten tek utgangspunkt i strategien *Lærerutdanning 2025*, Rådet sitt oppdrag, kunnskapsgrunnlaget Rådet har hatt tilgjengeleg og fått utarbeidd, og dessutan eksisterande regelverk og ordningar for bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane. Oppdraget har følgjande ordlyd – her omsett til nynorsk:

*Lærerutdanning 2025* poengterer at «[l]ærere er avhengige av en solid, forskningsbasert kompetanse og løpende faglig samarbeid i et profesjonsfelleskap for å kunne treffe begrunnede valg i de situasjonene de møter i barnehager og skoler» (s. 5). Ei hovudoppgåve for lærarutdanningane er «god integrering av utdanning og forskning» (s. 19). For å nå måla i strategien må fagmiljøa drive «FoU av høy kvalitet og relevans» (s. 19). Strategien peikar òg på at innføringa av dei femårige masterutdanningane krev samarbeid mellom lærarutdanning og skuleeigar for å leggje til rette for praksisrelevante masteroppgåver og god koordinering av FoU-tiltak som involverer barnehagar og skular.

Rådet skal utarbeide fagleg funderte analysar og tilrådingar til bruk i oppfølginga av strategien. Rådet har til no konsentrert seg om innsatsområde A i strategien, med hovudvekt på arbeid med lærarutdanningsbarnehagar og -skular. På bakgrunn av diskusjonar om aktuelle problemstillingar i feltet og dialog med Kunnskapsdepartementet har Rådet vedteke å sjå nærmare på innsatsområde C i strategien, forskning og utviklingsarbeid, i det vidare arbeidet sitt. Ettersom arbeidet med bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane er viktig for kva studentane forstår og kan om forskning og utviklingsarbeid i barnehage og skule, har Rådet valt å spesielt setje søkjelyset på arbeidet med bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane. Oppgåvearbeidet er òg ein interessant og viktig arena for samarbeid og i utvikling av partnerskap mellom skule og barnehage, kommunesektor og lærarutdanning.

Utviklinga av samspelet mellom forskingsbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap er berande element i strategien. Elementa ligg til grunn for utviklinga av kvalitet innanfor alle innsatsområda i strategien og vil vere viktig i Rådet sitt arbeid med bachelor- og masteroppgåver.

Mangfaldet og variasjonsbreidda mellom og innanfor lærarutdanningane i Noreg er velkjent. Rådet sitt tidlegare arbeid med partnerskap har òg vist at lærarutdanningane arbeider på ulike måtar når det gjeld samspel mellom erfaringsbasert og forskingsbasert kunnskap. Bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane er ein stor og vesentleg del av arbeidet til studentar og lærarar i lærarutdanningane der den forskingsbaserte og den erfaringsbaserte kunnskapen gjerne skal møtast. Arbeid med oppgåver gir eit innblikk i korleis ein kan arbeide med å utvikle dette samspelet.

Rådet vil i hovudsak fokusere på tre område: for det første på korleis oppgåveskriving kvalifiserer studentane, og kva forhold som påverkar kvalifiseringsprosessen; for det andre på korleis kunnskap som blir utvikla gjennom arbeid med bachelor- og masteroppgåver, kan komme lærarutdanning, profesjon og forskning til gode; for det tredje på å gjere tilgjengeleg og bygge strukturar for ein kunnskapsbase med døme på arbeid med bacheloroppgåver og masteroppgåver i lærarutdanningane.

Den overordna intensjonen med arbeidet er, i tråd med strategien, å styrkje kvaliteten og relevansen i kvalifiseringa av studentane og – òg med tanke på oppbygging av ein felles kunnskapsbase for lærarutdanningane. Rådet skal mellom anna svare på oppdraget gjennom å vise fram døme og å tilrå modellar for arbeid med bachelor- og masteroppgåver.

Rådet skal sjå på:

**Korleis arbeidet med bachelor- og masteroppgåver kvalifiserer studentane**

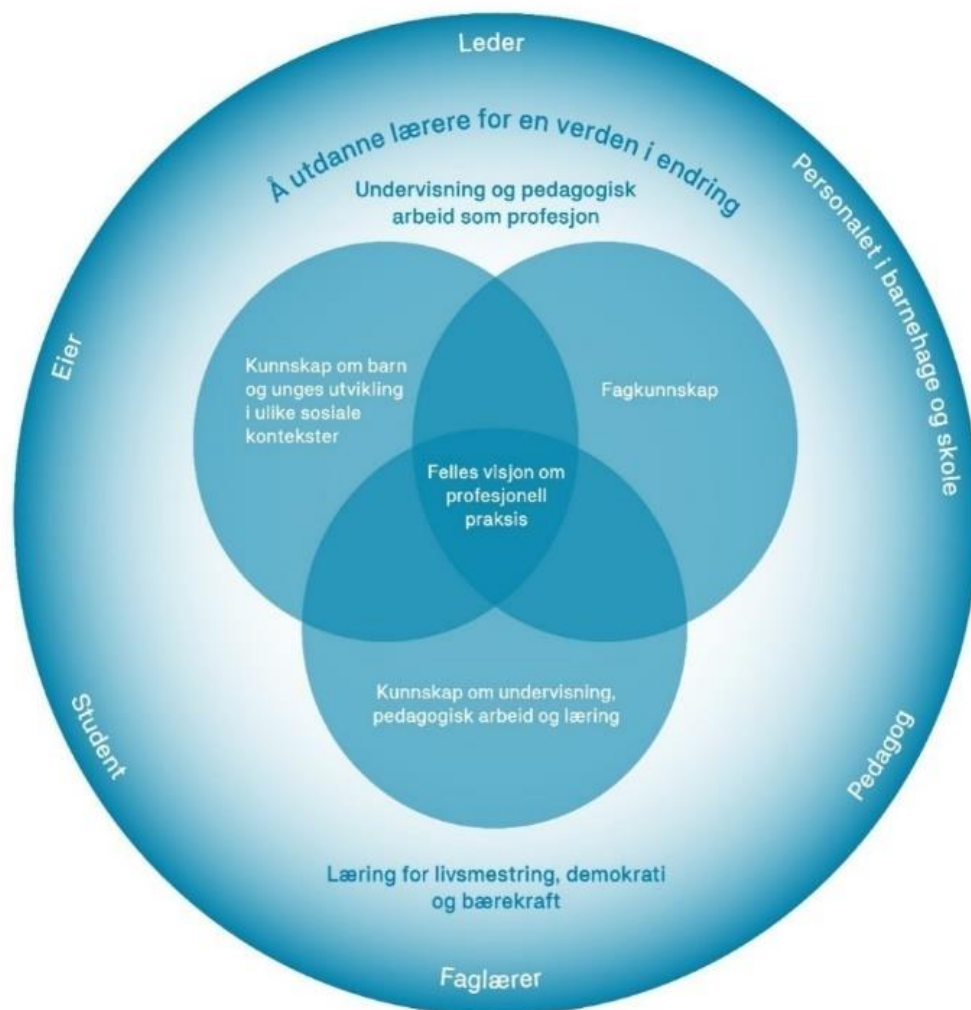
1. Korleis kan ein arbeide med bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane, og korleis kjem samspel mellom forskingsbasert og erfaringsbasert kunnskap til uttrykk i
  - a. studentinvolvering
  - b. profesjonsretting og praksisorientering
  - c. rettleiing
  - d. problemstillingar, metode og teori
  - e. relevant og aktuell litteratur
  - f. forskingsprosjekt som går føre seg i og rundt lærarutdanningane
  - g. tilgjengelege arenaer for utforsking

**Kunnskapsutvikling og -deling i lærarutdanning og profesjon**

2. Korleis kan barnehagar, skular, barnehageeigarar og skuleeigarar involverast i prioritering, planlegging og gjennomføring av bachelor- og masteroppgåver?
3. Korleis kan kunnskapen som blir utvikla i bachelor- og masteroppgåver, gjerast tilgjengeleg for lærarutdanninga og profesjonsfeltet i brei forstand?
4. Korleis kan kunnskap som blir utvikla i bachelor- og masteroppgåver, nyttast i lærarutdanningane og i FoU-arbeidet deira?
5. Basert på det som kjem fram i arbeidet, vil Rådet gi tilrådingar om korleis ein kan utforme ein kunnskapsbase som kan bli eit bidrag til varig deling av kunnskap om arbeid med bachelor- og masteroppgåver mellom alle lærarutdanningar.

*Det tidlegare arbeidet til Rådet*

I rapporten *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag* (Fagleg råd for Lærerutdanning 2025, 2019) presenterte Rådet ein modell for ein felles visjon for ein profesjonell praksis. Denne modellen ligg òg til grunn for arbeidet vårt med dette oppdraget. Sentralt for modellen er ei erkjening av at lærarutdanning er ein dynamisk prosess der alle involverte aktørar bidreg i utviklinga av den profesjonelle praksisen til lærarar.



Figur 1: Rammeverk for partnerskap frå Kunnskapsgrunnlaget

Deltakarane i partnerskapet utgjer det yteste laget i modellen. Med ulike og komplementære inngangar og kompetansar som utfyller kvarandre, bidreg desse til aktivitetane i lærarutdanninga.

Utvikling av ein *felles visjon om profesjonell praksis* der alle aktørane bidreg, utgjer sentreringsspunktet i modellen og for lærarutdanningane. Målet er å bidra til å utvikle undervisning og pedagogisk arbeid som profesjon og å skape vilkår for læring som fremjar livsmestring, demokrati og bærekraft, gjennom å utdanne lærarar i samarbeid og i partnerskap for ei verd i endring. Lærarutdanninga kan i så måte reknast som eit fundament for kontinuerleg læring og vidareutvikling i og av yrket. Denne felles visjonen har Rådet teke med i oppdraget om arbeid med bachelor- og masteroppgåver.

### 1.1. Bakgrunnen for oppdraget

Forskinga spelar ei vesentleg rolle for profesjonell yrkesutøving, noko som ligg til grunn for innføringa av ei grunnskulelærarutdanning på masternivå, jf. strategien *Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen* (2014). Det ligg òg til grunn for målet styresmaktene har sett om fleire barnehagelærarar i barnehagen med kompetanse på mastergradsnivå (*Barnehager mot 2030 – strategi for barnehagekvalitet*, 2021). Dels handlar dette om å utvikle evne til å reflektere over og ta i bruk forskning i eiga utdanning, dels handlar det om å reflektere over kva forskninga kan få å seie for framtidig utviklingsarbeid i yrket. Gjennom arbeid med masteroppgåva får studentane kunnskap om



forskning og høve til å prøve ut forskingsarbeid i eige oppgåvearbeid. Oppgåvene er derfor eit viktig grep for å styrkje metodekompetansen og den teoretiske og analytiske kompetansen til lærarar. Då ein innførte bacheloroppgåva i barnehagelærarutdanninga, var det mellom anna for å styrkje profesjonsrettinga i utdanninga. Bacheloroppgåva skulle òg ta opp i seg emne og tema som studentane hadde jobba med tidlegare i studiet, til dømes i praksisopplæring. Ein legg vekt på at studentane skal få ei innføring i vitenskaplege og metodiske krav, og at dei på bakgrunn av det skal innhente materiale til bacheloroppgåva frå eksisterande forskning og utviklingsarbeid.

Dei siste ti åra har det vore sett inn ei rekkje tiltak for å utvikle forskingskompetansen i lærarutdanningane. Rådet har inntrykk av at det går føre seg mykje godt arbeid i sektoren både når det gjeld utvikling av lærarutdanningane generelt, og når det gjeld kvalifiseringa av studentane gjennom oppgåver spesielt. Samtidig meiner Rådet at det i lys av målet i *Lærarutdanning 2025* kan liggje eit uutnytta potensial i kvalifiseringsarbeidet i samband med bachelor- og masteroppgåver, både internt på campus og i samarbeidet med aktørar frå praksisfeltet.

- Dette dreier seg dels om eit uutnytta *kvalifiseringspotensial*. Det manglar mellom anna systematisk kunnskap om korleis arbeidet med oppgåver verkar inn på studentane si oppleving av å bli meir kvalifiserte for yrket. Det manglar òg oppdatert kunnskap om i kva grad høgare utdanning og barnehagar og skular koplar arbeidet med bachelor- og masteroppgåver til sjølve kvalifiseringsprosessane.
- Dels dreier det seg om eit uutnytta *kunnskapsdelingspotensial*. Den store auken i talet på masteroppgåver i lærarutdanningane gir, som strategien peikar på, større moglegheiter for å styrkje FoU-arbeidet. Det gir behov for deling av eksisterande informasjon, data og kunnskap i forkant av oppgåvearbeidet, men opnar òg for problemstillingar knytte til deling av dei ferdige oppgåvene.
- Sist, men ikkje minst dreier det seg òg om eit uutnytta *potensial for organisasjonsutvikling*. For lærarutdanningar, barnehagar, skular og eigarar representerer oppgåvearbeidet interessante moglegheiter for å vidareutvikle lærarutdanningane internt og i samarbeid og partnerskap med sektoren elles.

#### *Internasjonal rådgivingsgruppe*

Den internasjonale rådgivingsgruppa APT (Advisory Panel for Teacher Education) har framheva partnerskap som eit verkemiddel for å styrkje kvaliteten i masteroppgåver i grunnskulelærarutdanningane (NOKUT, 2020). Sjølv om arbeidet til APT primært dreier seg om grunnskulelærarutdanningane, er det interessant å knyte arbeidet med bachelor- og masteroppgåver i alle lærarutdanningane til APT sitt arbeid òg. Særleg relevante er desse tilrådingane frå APT (NOKUT, 2020, s. 8–11):

#### *Anbefalinger om finansiering*

Norges GLU-reform krever større profesjonalisering, tettere forhold til skoler, sterkere koblinger mellom teori og praksis og å gjøre forskning til en sentral del av utdanningen. For å lykkes må det være tilstrekkelig finansiering av reformen på lang sikt.

[...]

- Finansier spesifikke initiativer relatert til bygging av forskningskapasitet, programintegrering, partnerskap, praksisopplæring og masteroppgaven [...]. Av spesiell betydning er anbefalingen om at skolene får direkte midler til dedikerte skolebaserte ledere og lærere som er ansvarlige for partnerskapsaktiviteter, arbeid med lærerstudenter og deltakelse i oppgave- og FoU-veiledning.

[...]

### *Anbefalinger om partnerskap og praksisopplæring*

[...]

- Samarbeid om å utvikle bærekraftige, produktive og gjensidig fordelaktige praksisskoler for å støtte lærerstudenter som er faglig dyktige og forskningskompetente.  
[...]
- Lag formelle partnerskapsavtaler i fellesskap som inneholder: visjon og formål; parternes bidrag, roller, ansvar og fordeler; strukturer, prosesser og ressurser som er nødvendige for produktive og bærekraftige partnerskap.  
[...]

### *Anbefalinger om masteroppgaven og veiledning*

Panelet anbefaler at hvert skolepartnerskap blir enige om masteroppgavens fokus, omfang, kvalitet og veiledning, noe som er sentralt i de nye GLU-programmene.

- Bli enige om betydningen av «profesjonsrettet» og «praksisorientert» forskning og om masteroppgavenes fokus og omfang.  
[...]
- Bli enige om hva som utgjør presisjon og kvalitet i masteroppgaven som et resultat av profesjonsrettet og praksisbasert forskning.
  - Bli enige om retningslinjer for passende vurderingskriterier, og bruk kompetansen til lærere fra lærerutdanningsinstitusjonene og praksisskolene.
  - Erkjenn at det ikke er enighet i utdanningsfeltet om «praksisnærhet» som kriterium for grundig forskning. Felles overveielse om dette og andre komplekse spørsmål er imidlertid nødvendig for utvikling av meningsfulle vurderingskriterier for masteroppgaver.
- Finn og del, på tvers av lærerutdanningsinstitusjonene, nasjonale og internasjonale eksempler på masteroppgaver som er utført av par eller små grupper og som kan vurderes individuelt i form av en enkelt students avhandling.  
[...]
- Bli enige om veiledningsstrukturer og veiledningspraksis som støtter prosessen med lærerstudentenes gjennomføring og ferdigstilling av masteroppgaver av god kvalitet på en betimelig måte.

## 2. Lov- og regelverk

Dagens gradsstruktur med bachelor- og masteroppgåver vart innført som følgje av kvalitetsreforma i høgare utdanning og inngjekk mellom anna i utviklinga av ein felles europeisk utdanningsmarknad gjennom felles utdanningsstrukturar (den såkalla Bolognaprosessen og utviklinga av eit europeisk kvalifikasjonsrammeverk). I Noreg førte dette til ei harmonisering av den norske gradsstrukturen for alle utdanningar i ein todelt syklus beståande av treårig bachelorgrad og toårig mastergrad framfor den tidlegare grunnstrukturen med fireårig cand.mag. og toårige hovudfag. Samtidig var ei rekkje utdanningar framleis femårige eller fireårige, til dømes lærarutdanninga (NOU 2000: 14).

Lærarutdanningane har etter kvart blitt tilpassa den nye norske gradsstrukturen med bachelor- og mastergrad.

Masteroppgåver som ein integrert del av lærarutdanningane er relativt nytt i Noreg. I 2013 blei rammeplanen for femårig integrert lektorutdanning for 8.–13. trinn innført, og i 2017 kom rammeplanen for femårige grunnskulelærarutdanningar (GLU).<sup>1</sup> Ein rammeplan for femårig faglærarutdanning i praktiske og estetiske fag blei fastsett i 2020 og skal innførast gradvis.<sup>2</sup> Barnehagelærarutdanninga og yrkesfaglærarutdanninga er på bachelornivå og kan byggjast på med ei mastergrad.

I dag er bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane regulerte i ulike regelverk og forskrifter, som universitets- og høgskulelova, Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og rammeplanar for dei ulike utdanningane. I tillegg er det utvikla nasjonale retningslinjer for kvar lærarutdanning.

[Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring](#) (NKR) har status som forskrift og er eit referansesystem for livslang læring som samlar kvalifikasjonar i eit felles rammeverk. Rammeverket inneheld nivåinndelingar som representerer ein progresjon. Nivåa skal vise ei aukande grad av kompleksitet i læringsutbyttet. I beskrivingane av læringsutbyttet for bachelorgrada finn Rådet mellom anna at kandidaten/studenten skal *kjenne til* forskings- og utviklingsarbeid, kunne *anvende fagleg kunnskap* på praktiske og teoretiske problemstillingar og kunne *planleggje og gjennomføre varierte arbeidsoppgåver og prosjekt* som strekkjer seg over tid, åleine og som deltakar i ei gruppe. På masternivå skal kandidaten/studenten mellom anna kunne *anvende kunnskap* på nye område innanfor fagområdet, kunne *analysere* faglege problemstillingar, kunne *bruke relevante metodar for forskning og fagleg og/eller kunstnarisk utviklingsarbeid* på ein sjølvstendig måte og kunne *gjennomføre eit sjølvstendig, avgrensa forskings- eller utviklingsprosjekt* under rettleiing og i tråd med gjeldande forskingsetiske normer.

[Forskrift om krav til mastergrad](#) regulerer mastergrader for institusjonar under lov om universitet og høgskular. § 3 gjeld mastergrader med eit omfang på 120 studiepoeng, § 4 mastergrader med eit omfang på 300 studiepoeng og § 5 erfaringsbaserte mastergrader med eit omfang på 90 eller 120

<sup>1</sup> UiT har hatt forsøk med femårig GLU sidan 2010.

<sup>2</sup> Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærarar (PPU-Y) er eittårige studium som byggjer på bachelor- eller masteroppgåveskriving frå før opptaket til studiet. Arbeidet vårt i oppdraget om bachelor- og masteroppgåver er avgrensa til det arbeidet lærarutdanningane gjer med oppgåver, og er såleis avgrensa frå PPU og PPU-Y. Det finst òg ei rekkje vidareutdanningar for lærarar på masternivå, t.d. i tilpassa opplæring, realfagsdidaktikk, kroppsøving og idrett. Etersom *vidareutdanning* på masternivå ikkje er ein del av dei grunnleggjande kvalifiseringsprogramma for å bli lærarutdanna, er heller ikkje dei omfatta av oppdraget vårt.

studiepoeng. I mastergrader etter § 3 og § 5 skal det ifølgje forskrifta inngå eit sjølvstendig arbeid med eit omfang på minimum 30 studiepoeng. I mastergrader etter § 4 skal det inngå eit sjølvstendig arbeid med eit omfang på minimum 20 studiepoeng. Omfanget av det sjølvstendige arbeidet skal ikkje overstige 60 studiepoeng. Det sjølvstendige arbeidet skal vise forståing, refleksjon og modning. Ifølgje forskrifta skal institusjonen sjølv fastsetje nærmare reglar om det sjølvstendige arbeidet, mellom anna når det gjeld omfang, vurderingsform og om arbeidet skal utførast individuelt eller av fleire studentar.

Lærarutdanningane blir òg styrte gjennom forskriftsfesta nasjonale *rammeplanar* som stiller krav til arbeid med bachelor- og masteroppgåver i utdanningane, sjå tabell 1 nedanfor. Rammeplanane legg til grunn at utdanningane skal vere profesjonsretta og byggje på forskning og erfaringsbasert kunnskap. Dei føreset at det skal vere ein heilskap og samanheng i studia. Rammeplanane legg òg føringar for struktur og innhald, og dei regulerer overordna krav til kvalifiserande oppgåver i studia. Nedanfor presenterast ei oversikt over kva oppgåver som kvalifiserer lærarstudentar i Noreg. Krava rammeplanane stiller til masteroppgåvene, har nokre likskapstrekk, men òg forskjellar som markerer eigenarten til dei ulike utdanningane.

Type lærarutdanning / nivå	Bachelornivå	Masternivå
<b>Barnehagelærarutdanning</b>	Profesjonsretta bacheloroppgåve på minimum 15 studiepoeng, tematisk forankra i kunnskapsområda eller i fordjupinga.	
<b>Yrkesfaglærarutdanning</b>	Bacheloroppgåve på 30 studiepoeng. Oppgåva skal vere tverrfagleg, 10 studiepoeng skal vere kople til pedagogikk og yrkesdidaktikk og 20 til yrkesfaget.	
<b>Grunnskulelærarutdanning 1–7</b>		Profesjonsretta og praksisorientert masteroppgåve på minimum 30 studiepoeng. Oppgåva kan vere i undervisningsfag, begynnarpplæring, pedagogikk eller spesialpedagogikk.
<b>Grunnskulelærarutdanning 5–10</b>		Profesjonsretta og praksisorientert masteroppgåve på minimum 30 studiepoeng. Oppgåva kan vere i undervisningsfag, pedagogikk eller spesialpedagogikk.

<b>Lektorutdanning</b>		Profesjonsrelevant masteroppgåve på minimum 30 studiepoeng. Oppgåva skal inngå i undervisningsfag I.
<b>Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13</b>		Masteroppgåve på 30-60 stp. Profesjonsretta og praksisorientert masteroppgåve med utgangspunkt i masterfaget eller fag II. Oppgåva skal ha innslag av praktisk skapande og/eller utøvande verksemd.

Tabell 1: Kvalifiserande oppgåver i lærarutdanningane

Rammeplanane fastset òg at det skal utarbeidast nasjonale retningslinjer for kvar av utdanningane. Dei nasjonale retningslinjene skal kunne endrast etter behov og har formell status på nivået under forskrift/rammeplan. Det er UHR-Lærerutdanning som har ansvaret for dei nasjonale retningslinjene for lærarutdanningane, og det er fagmiljøa sjølve som har utarbeidd dei. Retningslinjene inneheld ein felles overordna del og utdjupingar som gjeld kvar utdanning. Retningslinjene gir viktige føringar for kva som kan reknast som god lærarutdanning, og skal vere til hjelp for institusjonane når dei utarbeider sine eigne programplanar og fagplanar. Når det gjeld arbeid med kvalifiserande oppgåver, seier retningslinjene mellom anna følgjande:

[Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning](#): Oppgåva er lagt til siste studieår, er på 15 studiepoeng og skal vere retta mot barnehagekvardagen. Ho skal vere til nytte for framtidig profesjonsutøving og vere forskingsførebuande. Oppgåva skal ta utgangspunkt i eitt eller fleire kunnskapsområde og/eller fordjupinga (nasjonale retningslinjer frå 2018).

[Nasjonale retningslinjer for yrkesfaglærerutdanning](#): Bacheloroppgåva blir gjennomført i løpet av tredje studieår. Oppgåva skal vere tverrfagleg og utgjere 30 studiepoeng. Av desse blir 10 studiepoeng kopla til profesjonsfaget og 20 til yrkesfaget. Oppgåva skal vere forankra i problemstillingar frå skule/arbeidsliv og/eller samfunn i eit lærarperspektiv. Oppgåva skal sjåast i eit heilskapsperspektiv i studiet, og beskrivingane av læringsutbyttet som gjeld for utdanninga, er retningsgivande for arbeidet med oppgåva (nasjonale retningslinjer frå 2018).

[Nasjonale retningslinjer for grunnskulelærerutdanning trinn 1–7](#): Studenten skal gjennom arbeid med masterfaget, forankra i eige forskingsarbeid, skaffe seg inngåande kunnskap om faget, om rolla og funksjonen faget har i skulen, og for skulefag òg om didaktikk. Studenten skal kunne analysere og vere kritisk til forskning. Denne kunnskapen skal kunne anvendast i profesjonsutøvinga. Studenten skal òg skaffe seg innsikt i vurderingsformer i masterfaget. Forutan føringar i forskrifta peikar retningslinjene på at masteroppgåva skal vere knytt til vitskapsteori og metode. Oppgåva skal vere på minimum 30 studiepoeng og vere profesjonsretta og praksisorientert. Masteroppgåve i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk og kan i tillegg omfatte element frå pedagogikk og spesialpedagogikk. Masteroppgåve i pedagogikk eller spesialpedagogikk skal vere orientert mot arbeid i klasserommet og bør knytast til undervisning og læring i fag (nasjonale retningslinjer frå 2018).

[Nasjonale retningslinjer for grunnskulelærerutdanning trinn 5–10](#): Studenten skal gjennom arbeid

med masterfaget, forankra i eige forskingsarbeid, skaffe seg inngåande kunnskap om faget, om rolla og funksjonen faget har i skulen, og for skulefag òg om didaktikk. Studenten skal kunne analysere og vere kritisk til forskning. Denne kunnskapen skal kunne anvendast i profesjonsutøvinga. Studenten skal òg skaffe seg innsikt i vurderingsformer i masterfaget. Forutan føringar i forskrifta peikar retningslinjene på at masteroppgåva skal vere knytt til vitskapsteori og metode. Oppgåva skal vere på minimum 30 studiepoeng og vere profesjonsretta og praksisorientert. Masteroppgåve i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk og kan i tillegg omfatte element frå pedagogikk og spesialpedagogikk. Masteroppgåve i pedagogikk eller spesialpedagogikk skal vere orientert mot arbeid i klasserommet og bør knytast til undervisning og læring i fag (nasjonale retningslinjer frå 2018).

[Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13](#): Masteroppgåva skal vere på 30 studiepoeng og leggje til rette for spesialisering og fordjuping i fag 1. Studenten kan velje å fordjupe seg i disiplinaglege eller fagdidaktiske problemstillingar, eller ein kombinasjon av desse. Oppgåva skal vere forankra i tema og problemstillingar frå forskings- og utviklingsarbeid som er relevant for profesjonsutøvinga. Gjennom arbeidet skal studenten gjennomføre eit eige forskingsarbeid. Studenten skal få høve til å vidareutvikle den forskingsmetodologiske innsikta og forståinga si. I tillegg skal arbeidet fremje innsikt i vitskapleg kjeldebruk og forskningsetiske prinsipp (nasjonale retningslinjer frå 2017).

[Nasjonale retningslinjer for lærarutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13](#):

Masteroppgåva skal ta utgangspunkt i masterfaget (fag I) og vere eit profesjonsretta og praksisorientert forskingsarbeid. Omfanget av masteroppgåva blir bestemt av kvar enkelt institusjon innanfor ei ramme på 30–60 studiepoeng. Institusjonane har handlingsrom for alternative praksisarenaer i 30 dagar. Denne forma for praksis kan mellom anna vere knytt til prosjektarbeid, FoU-oppgåver og/eller masteroppgåva (nasjonale retningslinjer frå 2021).

Når det gjeld føringane i regelverket om at oppgåvene skal vere *profesjonsretta* og/eller *praksisrelevante*,<sup>3</sup> har Rådet merka seg at forståinga og operasjonaliseringa av omgrepa *profesjonsretta* og/eller *praksisrelevant* er noko ulik, slik det òg kjem fram i tilrådingane frå APT-gruppa. Rådet finn òg liknande nyanseringar av omgrepa *profesjonsretta* og *forskningsbasert* i NOKUT si evaluering av lektorutdanninga (NOKUT, 2022).

---

<sup>3</sup> Rammeplanen for yrkesfaglærarutdanninga bruker ikkje omgrepa *profesjonsretta* eller *praksisorientert*, men *problemstillingar frå skule/arbeidsliv og/eller samfunn i eit læreplanperspektiv*.

### 3. Tilnærming til oppdraget og kunnskapskjelder

For å svare på oppdraget har Rådet innhenta kunnskap gjennom ei landsdekkjande kartlegging av arbeid med bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane og casestudiar i eit oppdrag som er gjennomført av Senter for profesjonsstudium ved Oslomet (vedlegg 2). Det er òg gjennomført dialogmøte med tilsette i lærarutdanning, barnehage, skule og med eigarane deira over heile landet (vedlegg 3), gått gjennom regelverk og fått innspel frå Nasjonalt nettverk for masterrettleiarar i lærarutdanningane (masternetverket) (vedlegg 4). I tillegg har Rådet støtta seg til tilgjengeleg forskingslitteratur og informasjon i vurderingane og i utarbeidinga av tilrådingar.

I det følgjande presenterer Rådet hovudtrekka i det kunnskapsgrunnlaget Rådet har teke omsyn til.

#### 3.1. Forsking på bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanning

Generelt finst det ikkje så mykje forskning på bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane i Noreg. Noko av grunnen til det er at det er relativt kort historikk med integrerte mastergrader i lærarutdanning. Samtidig er det interessant å sjå at kartleggingar frå før GLU-masteren blei innført, viste til at det var eit stort mangfald i mastergradstilboda til lærarar og lærarstudentar. På den eine sida blei det den gongen vist til at mangfaldet kunne oppfattast som ein styrke, ved at det gav eit breitt spekter av utdanna lærarar med kunnskar innanfor mange fagområde. På den andre sida kunne mangfaldet medføre praktiske problem for den kunnskapsmessige forutsigbarheita som skular, skuleleiarar og skuleeigarar bør ha for å kunne planleggje utviklinga av skulen (Hausstätter, Kleppan & Sletten, 2008, s. 39). I det vidare viser vi her til eit utval studiar som er relevante for oppdraget.

Birkeland mfl. (2016) har undersøkt om bacheloroppgåvene i barnehagelærarutdanninga svarer til forventningane om at dei skal vere praksisorienterte og profesjonsrelevante, samtidig som dei oppfyller det akademiske kravet om å vere forskingsbaserte. Undersøkingane deira viser at dette er mogleg. Samtidig viser undersøkingane at utdanningane til ei viss grad ser ut til å favorisere studentarbeid med ei sterkare teoretisk orientering. Birkeland og kollegaer viser òg til at bacheloroppgåva kan bidra til å skape ein god samanheng mellom det praksisorienterte, det profesjonsrelevante og det akademiske som samla bidreg til ei positiv utvikling av profesjonsforståinga til studenten.

Stock (2017) diskuterer korleis ein kan forstå bacheloroppgåva som sjanger, og kva moglegheiter som ligg i arbeidet med denne oppgåva. Bacheloroppgåva er ifølgje ho sentral i utviklinga til studentane, mellom anna for korleis dei reflektere over og anvender eigen kunnskap, og korleis dette er tett knytt til arbeidet deira som barnehagelærarar. Ho finn òg at bacheloroppgåva har stor verdi som førebuing til eit eventuelt masterarbeid. Når det gjeld val av tema for bacheloroppgåva, viser ein studie av Forsbakk (2020) at studentane i stor grad skriv bacheloroppgåver om aktuelle temaområde frå rammeplanen, noko som er med på å gi dei god ballast til å møte krava og utfordringane i barnehagen.

Ein studie frå yrkesfaglærarutdanninga som omhandlar FoU-arbeid i utdanninga, er òg relevant å trekkje fram her. Spetalen & Eben (2018) ser på i kva grad det er samanheng mellom gjennomførte FoU-aktivitetar og studentanes bruk av kompetansen dei har opparbeida i oppgåvearbeidet i seinare profesjonsutøving som yrkesfaglærar. Funna indikerer at studentane har ei positiv haldning til FoU-baserte aktivitetar når dei avsluttar studietida, og at dei òg har positive meistringserfaringar og meistringsføretningar til det å nytte FoU-baserte aktivitetar i profesjonsutøvinga som yrkesfaglærar. Vidare tyder funna på at nyutdanna lærarar nyttar FoU-baserte aktivitetar i utøvinga av yrket, noko forskarane meiner kan tyde på ei relativt høg overføringsgrad mellom

utdanningskonteksten og skulekonteksten (Spetalen & Eben, 2018).

I samband med piloteringa av femårig grunnskulelærerutdanning ved UiT blei det gjennomført fleire studiar. Ein studie frå 2016 viser at masterarbeidet gav studentane djupnekunnskap og forskings- og utviklingskompetanse som dei opplevde som relevant for profesjonsutøvinga (Jakhelln mfl., 2016). Denne studien viser òg at det er viktig at masteroppgåva er forankra i skulepraksisen og bidreg til studenten si utvikling som lærar. Ein annan studie frå piloteringa viser at lærarar som hadde skrive fagdidaktiske masteroppgåver, fekk eit godt grunnlag for arbeid i skulen (Antonsen mfl., 2020). Fordjupinga gav eit godt grunnlag for varierte tilnærmingar i undervisninga og for at lærarstudentane kunne bidra som ein fagleg ressurs for skulen. Lærarar som ikkje hadde skrive ei fagdidaktikk-oppgåve, opplevde å ha avgrensa nytte av masterarbeidet som lærarar i skulen.

Ein annan studie, av Jakhelln og Lund (2019), løftar fram utfordringar i samband med rettleiing ved innføringa av ei femårig masterutdanning i GLU. Studien peikar på at rettleiarar opplever det som utfordrande å rettleie studentar i masterarbeid fordi rettleiarane har så varierte fagbakgrunnar, tradisjonar og erfaringar. Rettleiarar kan òg ha ulike syn på kva oppgåva skal bidra med i ei profesjonsutdanning for grunnskulelærarar. Borgen mfl. (2020) viser til at lærarutdannarar i faglærerutdanninga uttrykkjer eit behov for kompetanseheving innanfor rettleiing, og at relativt få oppgåver belyser omgrep, teoriar, praksisar eller didaktikk i profesjonsfeltet. Resultata frå Borgen og kollegaer viser òg at lærarutdannarar i faglærerutdanninga identifiserer strukturelle utfordringar, og peikar på eit behov for meir praksisnærleik og (yrkes-)relevans i framtidige masteroppgåver.

Finland har lang tradisjon for masterutdanning for lærarar, og Maaranen og Krokfors fann i 2007 at masteroppgåver i lærarutdanninga er ein avgjerande læringsaktivitet som underbyggjer den profesjonelle utviklinga til lærarstudentane. Dei fann òg at oppgåvearbeidet gir studentane innblikk i eigen læringsprosess gjennom refleksjon over eigen forskingsprosess. Maaranen (2010) har i tillegg undersøkt kva relevans masteroppgåva har for nyutdanna lærarar. Ho finn at erfaringa med forskning og forskingsprosessen kjem både lærarane sjølve, elevar, foreldre, arbeidsmiljøet og samfunnet elles til gode. Det å få erfaring med forskning på undervisning og læring set lærarane i stand til å utvikle undervisninga si gjennom analytisk tenking. Ein annan finsk studie, av Eklund (2019), finn gjennom analyse av masteroppgåver i grunnskulelærerutdanninga at oppgåvene ikkje alltid fører til utvikling av analytisk tenking som bidreg til å utvikle undervisninga. Studentane i studien til Eklund skreiv masteroppgåver av høg vitskapleg kvalitet, men klarte ikkje alltid å overføre kunnskapen dei hadde opparbeidd seg gjennom oppgåvearbeidet, til utøvinga av yrket.

Ei heilt fersk følgjeevaluering av det første kullet med lærarstudentar under den nye ordninga og innføringa av GLU-master ved Universitetet i Sørøst-Noreg ser på fleire forhold knytte til gjennomføringa av masteroppgåva. Spesielt relevant i vår samanheng er valet av metode for innsamling av data til oppgåvene. Evalueringa viser at det er ei stor overvekt (76 prosent) av studentane som hentar data i skulen. Dei alle fleste av desse studentane intervjuar lærarar. Intervju av elevar og observasjon er andre metodar som ofte blir nemnde, og ein kombinasjon av desse tre tilnærmingane er heller ikkje uvanleg. I evalueringa går det òg fram at fleire lærarar er bekymra for kvaliteten på innhaldet i oppgåvene. Det er i første rekkje forhold rundt strukturen på arbeidet internt i lærarutdanninga som blir nemnde som ein grunn til dette. Vidare blir det løfta fram at både lærarutdannarar og studentar er usikre på omgrepa *profesjonsretta* og *praksisorientert*. Forskarane av evalueringa vurderer at masteroppgåvene kan bidra til å nyansere resultatane frå tidlegare forskning og kanskje til og med fyller forskingshull i eksisterande forskning. Dei seier òg at det er «viktig at studentane ser at deres bidrag kan gå inn i et større forskningsløft dersom kvaliteten på arbeidet deres er godt, og at lærerutdannere både på universitetet og i praksisstudiet, instituttene som har grunnskulelærerutdanningen i sin portefølje, og programledelse ser forskningspotensialet her (kap. 4.1)». Eit slikt syn på forskinga knytt til masteroppgåvene kan tene som motivasjon for både studentar og rettleiarar (Maagerø, Rye & Simonsen, 2022).

Samla sett tyder desse studiane på at oppgåvearbeid generelt har mykje å seie for



kunnskapsutviklinga til studentane og for omgrepsforståinga, djupnekunnskapen og yrkeskvalifiseringa deira. Dei viser òg at oppgåvearbeidet er viktig for lærarstudentane si forståing av barnehage og skule og for det vidare arbeidet deira i barnehagen og skulen. Samtidig er det fleire av studiane som peikar på at desse fordelane ved oppgåvearbeidet først og fremst blir utløyste når arbeidet skjer med god forankring og nærleik til praksisfeltet. Det er òg interessant at studiane viser at oppgåvearbeid ser ut til å kunne styrkje samanhengen mellom det praksisorienterte og profesjonsrelevante og det forskingsbaserte i utdanninga. Når det gjeld nyare evalueringar av det første kullet med GLU-masterstudentar, er det verdt å merke seg at det blir nytta eit avgrensa sett med metodar i oppgåvene. Det er dels problematisk for feltet og profesjonen med avgrensa metodebruk, og dels eit belastningsproblem når mange lærarstudentar skal ut i skular for å intervjuje lærarar.

### 3.2. Kartlegging og casestudier

På oppdrag frå Rådet har Senter for profesjonsstudium (SPS) ved Oslomet kartlagt arbeid med bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane i landet. Kartlegginga skulle bidra med informasjon og kunnskap retta mot den første delen av oppdraget vårt, som omhandla kvalifiseringa av studentane gjennom oppgåver og samarbeid med praksisfeltet. I denne rapporten viser Rådet kort til hovudresultata frå kartlegginga til SPS. Rapporten frå SPS er lagt ved som del av svaret vårt på oppdraget til Kunnskapsdepartementet og NFLP, og kan lesast i sin heilskap i vedlegg 2.

I kartlegginga har SPS fokusert på fire hovudtema: organisatoriske rammer i utdanningane, studentinvolvering, rettleiing og involvering av praksisfeltet. Med utgangspunkt i den første breiare kartlegginga har SPS gjennomført casestudier i fire lærarutdanningar. I rapporten går mellom anna følgjande fram:

- Kartlegginga og casestudiane viser at det er store variasjonar i korleis arbeidet med oppgåvene er organisert ved lærarutdanningane. Ei rekkje aktørar og arenaer er involverte – frå utdanningsprogrammet og frå samarbeidande fakultet og institutt. Aktørane samarbeider på tvers av nivå. Det varierer kven som har ansvaret for arbeidet med oppgåvene. Ved nokre institusjonar er ansvaret lagt til enkeltpersonar, til dømes emneansvarleg eller programleiar. Ved andre er det lagt til ei gruppe fagpersonar som er sett saman tverrfagleg eller fagspesifikt. Lokale tilpassingar ser ut til å skape ulike premisser for i kva grad og på kva måtar bachelor-/masteroppgåva bidreg til å kvalifisere lærarstudentane.
- Det varierer òg korleis og i kva grad praksisfeltet er involvert i arbeidet med oppgåvene. Involveringa handlar primært om rutinar for å foreslå tema for oppgåvearbeidet. I den grad praksisfeltet er involvert i datainnsamlinga til studentane, er det mest gjennom om å stille som informantar eller ved å leggje til rette for observasjon. Få informantar oppgir at lærarutdanningane har rutinar for å bringe resultat frå oppgåvene tilbake til praksisfeltet.
- Studentane ser ut til å ha stor innverknad på valet av tema, metode og teori for oppgåva si. Studentane har berre i ei viss grad høve til å kople seg på forskingsprosjekt som er i gang. I rapporten peiker forskarane på at om oppgåvearbeidet skal kunne koplatt tettare til forskingsprosjekt i lærarutdanningane, trengst organisatoriske strukturar i utdanningane for å introdusere studentane for slike prosjekt.
- Valet av rettleiar er vel så mykje eit kapasitetsspørsmål som eit spørsmål om fagkunnskap. Rettleiinga skjer anten individuelt eller både individuelt og i grupper eller par. Mange har utvikla arenaer der studentar kan få og/eller gi tilbakemeldingar undervegs i arbeidet, til dømes problemstillingsseminar, skriveseminar og metodeseminar.
- Når det gjeld funksjonen til og formålet med oppgåva, finn SPS eit skilje i måten bacheloroppgåva og masteroppgåva blir skildra på av aktørane som er intervjuja i fase to av kartlegginga. Masterutdanningane ser ut til å leggje meir vekt på forskingsbasert kunnskap i

oppgåvene, mens bachelorutdanningane i større grad fokuserer på profesjonsretta kunnskap.

- Det er forskjell på korleis omgrepet *forskningsbasering* blir tolka, noko rapporten antydgar kan vere problematisk dersom omgrepet *profesjonsretta* blir relatert til eit avgrensa utval forskingsmetodar.

### 3.3. Dialogkonferansar

For å innhente oppdatert og aktuell informasjon, kunnskap og erfaring om korleis studentane og dei som jobbar tett med oppgåvearbeidet til studentane, ser på saka, gjennomførte Rådet våren 2022 fire parallelle dialogkonferansar (sjå vedlegg 3). Konferansane gjekk føre seg i Tromsø, Trondheim, Bergen og Oslo og retta seg mot spesielt inviterte lærarstudentar, lærarar i barnehage og skule, barnehage- og skuleleiarar og -eigarar og dessutan tilsette og leiarar ved lærarutdanningar. Konferansane har vore svært verdifulle for Rådet i arbeidet med oppdraget, og har bidrege til at deltakarane og Rådet har fått utvikla og delt kunnskap om korleis oppgåveskrivinga kvalifiserer studentane til læraryrket, om kva forhold som påverkar kvalifiseringsprosessen, og om korleis kunnskap som blir utvikla gjennom arbeid med oppgåver, kan komme lærarutdanningane, profesjonen og forskinga til gode.

Konferansane starta med eit felles digitalt foredrag der deltakarane fekk presentert resultat frå kartlegginga av arbeid med bachelor- og masteroppgåver; dette var mens kartlegginga enno var i gang. Deretter blei deltakarane på kvar konferansestad inviterte til dialog i grupper med 6–10 personar rundt kvart bord. Dialogen blei strukturert i fire bolkar og tok utgangspunkt i desse spørsmåla:

Prosessen i forkant av arbeidet med oppgåvene:

- *Korleis blir lærarar, leiarar og eigarar i barnehagar og skular involverte i arbeidet med å prioritere tema for arbeid med bachelor- og masteroppgåver hos dykk? Kva aktørar bidreg i dette arbeidet, og kva arenaer finst for å støtte studenten i dette arbeidet?*
- *Bli lærarar, leiarar og eigarar i barnehagar og skular involverte i planlegginga av arbeidet elles? Korleis?*
- *Har de nokon ønske om eller innspel til korleis dette kunne vore gjort annleis?*

Prosessen undervegs i arbeidet med oppgåvene:

- *Bli lærarar, leiarar og eigarar i barnehage og skule involverte i gjennomføringa av arbeidet med bachelor- og masteroppgåver? Kva slags rolle og ansvar har dei undervegs i arbeidet, og kva arenaer bidreg dei på?*
- *Bør lærarar, leiarar og eigarar i barnehage og skule bidra meir i dette arbeidet? Korleis tenkjer de at dei kan bidra i gjennomføringa, og kvifor?*

Prosessen i etterkant av arbeidet med oppgåvene:

- *Bli kunnskap som er utvikla, og oppgåver som er leverte, gjorde tilgjengelege for lærarutdanning eller barnehagar og skular? Korleis?*
- *Er det nokon aktørgrupper som kan ha meir nytte av denne kunnskapen enn andre? Kven er i så fall det, og korleis tenkjer de at kunnskapen kan eller bør gjerast tilgjengeleg for dei?*

Kvalifisering til yrket og samanheng med resten av studiet:

- *Korleis opplever de at arbeid med bachelor- og masteroppgåver heng saman med resten av studiet på campus og i praksis?*
- *Korleis tenkjer de at dette kan skruast endå betre saman?*
- *Korleis bidreg arbeidet med bachelor- og masteroppgåver til å kvalifisere til utøving av yrket?*

Konferansane gav Rådet nyttig innsikt i og kunnskap om arbeidet og erfaringane med oppgåver i lærarutdanningane. I oppsummeringa av innspela i denne rapporten har Rådet valt å fokusere på nokre utvalde område. Ei meir utfyllande oppsummering kan lesast i vedlegg 3 *Oppsummering av dialogkonferansene april 2022*.

*Systematikk og struktur i samarbeidet:* Gjennom dialogkonferansane finn Rådet gode døme på samarbeid på enkeltområde. Likevel synast praksisfeltet i lita grad å bli involvert i arbeidet med oppgåver. Fleire av deltakarane etterlyser meir samarbeid. Dei etterlyser òg meir systematikk i samarbeidet.

*Roller og ansvar:* Dialogkonferansane tyder på at i den grad barnehagar og skular er involverte i valet av tema for oppgåvene, handlar det primært om å foreslå tema. Dersom praksisfeltet bidreg i gjennomføringsfasen av oppgåvearbeidet, dreier det seg primært om å hjelpe til i arbeid med datainnsamling. Det ser ut til å vere ei positiv haldning til samarbeid, men samtidig blir det stilt spørsmål om kva bidraget frå barnehagar og skular skal vere.

*Relevans:* Relevansen til oppgåvene er eit tema som blei teke opp ved fleire høve på konferansane. Når det gjeld relevans for studenten, var fleire opptekne av at studentane sjølve bør kunne velje tema, og at det kan ha stor nytteverdi i arbeid med oppgåva. Når det gjeld arenaer som kan støtte studentane i arbeidet med å velje tematikk, så finst slike i ei viss grad, til dømes i form av mastertorg<sup>4</sup>. Relevans for barnehagar og skular blei òg drøfta. Fleire drøfta det å kople studentane sitt oppgåvearbeid til tematikk som barnehagane og skulane arbeider med, til dømes arbeid med etter- og vidareutdanning og anna lokalt utviklingsarbeid, som tilskotsordninga for lokal kompetanseutvikling. Det blei òg trekt fram at oppgåvene bør ha relevans for forskning og brukast meir i lærarutdanning, til dømes som modelltekstar.

*Arenaer for deling av kunnskap og erfaring:* Dialogane viste òg at ferdige masteroppgåver blir gjorde tilgjengelege i opne publikasjonsdatabasar som lærarutdanningsinstitusjonane har. Bacheloroppgåver blir gjorde tilgjengelege i ei viss grad. Ifølgje fleire deltakarar ser det likevel ut til å vere eit potensial for ytterlegare spreiding av kunnskap og resultat frå oppgåvearbeidet, til dømes på konferansar og fagsamlingar og gjennom lågterskelpublisering som podkastar.

*Kvalifisering:* Fleire poengterte at det er viktig å definere formålet med oppgåva for å skape større grad av samanheng med resten av studiet og praksis. Noko anna som blei nemnt av fleire deltakarar, var at det ikkje er oppgåva i seg sjølv som kvalifiserer, men prosessen. Ein lærar sa det slik: «Studiet er ei dannelsesreise. [...] Eg har hatt behov for tida og modninga i faget.»

Nokre studentar som deltok i dialogane, sa at dei opplever masteroppgåvearbeidet som fjernt frå yrket. Eit område ein ifølgje deltakarane bør sjå nærmare på, er samanhengen mellom praksisopplæring og arbeid med oppgåva.

---

<sup>4</sup> Med mastertorg meiner vi her arenaer der tilsette i lærarutdanning, barnehagar og skular og eigarane deira, og studentar kan utveksle informasjon om forskingsaktivitetar og prosjektidear seg imellom.

## 4. Diskusjon av sentrale problemstillingar

Litteraturgjennomgangen, kartlegginga og dialogkonferansane stadfestar og understrekar at oppgåvearbeidet i lærarutdanningane er av vesentleg betydning for kvalifiseringa, eigenutviklinga og den vidare yrkesutøvinga til studentane. Samtidig finst det utfordringar i arbeidet når det gjeld systematikk, koordinering, organisering og samarbeid.

Gjennom arbeidet har det utkrystallisert seg nokre sentrale problemstillingar rundt arbeidet med bachelor- og masteroppgåver som Rådet gjer greie for i kapittel 5.1 nedanfor. Ut frå desse problemstillingane har Rådet identifisert fem område der det ser ut til å vere eit potensial for vidare arbeid med oppgåvene. Dei fem områda er:

- formålet med oppgåvene
- kva praksisfeltet kan og bør bidra med
- format, tematikk og tilgjengelegheit
- rettleiing
- oppgåvene sin funksjon i lærarutdanningane

Desse områda gjer Rådet greie for i kapittel 5.2–5.6.

### 4.1. Sentrale problemstillingar

#### *Variasjon i organiseringa*

Det som kanskje kjem tydelegast fram i kartlegginga og dialogkonferansane, er *variasjonen* som pregar arbeidet med oppgåvene, både *mellom* dei ulike lærarutdanningane og *innanfor* lærarutdanningsinstitusjonane. Variasjonen handlar til dels om organisatoriske rammer, til dømes kven i lærarutdanninga som har ansvar for oppgåvene, korleis omgrepa *forskningsbasert* og *profesjonsretta* blir tolka, korleis studentane blir involverte, og kva som finst av rettleiings- og tilbakemeldingsaktivitetar og -arenaer. Eit viktig spørsmål i forlenginga av dette er om variasjon i seg sjølv er eit problem. I partnerskapsrapportane<sup>5</sup> argumenterte Rådet for betydninga av autonomi og lokalt handlingsrom i lærarutdanningane for å sikre det lokale utviklingsarbeidet. Med tanke på dei ulike føresetnadene og kjenneteikna til lærarutdanningane er det ikkje sikkert at variasjon i seg sjølv er eit problem; det er kanskje heller eit naturleg og nødvendig trekk ved lærarutdanningane i Noreg.

#### *Variasjon i omgrepsbruken og omgrepsforståinga*

Kartlegginga peikar på variasjon i forståinga av omgrepa *profesjonsretta* og *praksisrelevant* – frå ei relativt avgrensa til ei breiare forståing. Ei *for* avgrensa tolking av omgrepa kan snevre inn den tematiske orienteringa, den teoretiske og analytiske orienteringa og dessutan bruken av forskingsmetodar. Til dømes kan ein sjå dette i nyare evalueringar av oppgåvearbeid i GLU (Maagerø mfl., 2022) og i evalueringa av lektorutdanningane (NOKUT, 2022). I den sistnemnde evalueringa ser ein til dømes at det er fleire likskapar, men òg lokale variantar i korleis omgrepet *profesjonsretta* er omtalt. Evalueringa viser at det er delte meiningar om kva omgrepa betyr, ikkje berre mellom lektorutdanningane, men òg internt ved kvar enkelt lektorutdanning. Samla sett blir det vist til at det at utdanninga er profesjonsretta, kan innebere å arbeide tverrfagleg, å byggje på eit heilskapleg syn

---

<sup>5</sup> *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag og Partnerskap for kvalitet i lærerutdanningene – anbefalinger fra Faglig råd for Lærerutdanning 2025, frå 2019 og 2020.*

på kva det vil seie å vere lærar, at det er balanse mellom disiplin og didaktikk, og at utdanninga har nær kontakt med skulen som institusjon (NOKUT, 2022, s. 53).

Nasjonalt nettverk for masterretteliarar i lærarutdanningane har i møte med Rådet uttrykt ønske om ei fagforankra forståing av kva som er profesjonsrelevante problemstillingar og profesjonsrelevant empiri (sjå vedlegg 4). Tilrådingane frå APT støttar òg opp under eit slikt ønske. Rådet meiner at det i det kommande arbeidet med dei nasjonale rammeplanane er behov for ei meir inngåande vurdering av korleis dei sentrale omgrepa *profesjonsretta* og *praksisrelevant* kan forståast, og kva det inneber for oppgåvearbeidet.

#### *Variasjon i samarbeidet*

Variasjonen i samarbeidet og til dels fråværet av samarbeid mellom lærarutdanning og barnehagar/skular når det gjeld bachelor- og masteroppgåver, leier an vidare til spørsmålet om *kva* barnehagar og skular *kan* og *bør* bidra med i dette arbeidet. I kartlegginga bruker ein omgrepa *tilretteleggjar* eller gjensidig *samarbeidspartnar* om dei moglege rollene praksisfeltet kan ha i dette arbeidet. I tillegg til spørsmålet om *kva*, er Rådet opptekne av *kvifor* eit slikt samarbeid er viktig, og *når* eller *kvar* i arbeidsprosessen eit slikt samarbeid gir arbeidet meirverdi. Det er òg slik at grada av samarbeid og utfordringar ved samarbeid kan variere mellom dei ulike lærarutdanningane. Til dømes viser dialogkonferansane at yrkesfaglærarutdanningane har ein tilleggsdimensjon knytt til samarbeid med bransjar for dei ulike yrkesfaga.

#### *Oppgåveform og -relevans*

Spørsmålet om relevans i oppgåvearbeidet er noko Rådet har diskutert fleire gonger under arbeidet med oppdraget. Særleg har diskusjonen handla om korleis oppgåvene kan opplevast som relevante for studentane så vel som for praksisfeltet. I samband med dette har Rådet òg diskutert om *forma* på oppgåvene gjer dei mindre tilgjengelege og interessante for praksisfeltet. Eit anna tema som er diskutert, er om oppgåvene må ha den forma som vanlegvis blir brukt i dag. Dialogkonferansane tyder på at sjølv om forskinga viser at oppgåvene er ein viktig del av kvalifiseringa til studentane, så er det nokre studentar og enkelte lærarutdannarar som ikkje ser på oppgåvearbeidet som like viktig for kvalifiseringa. Dette tyder på at det kan vere vanskeleg for studentane å forstå kor viktig oppgåva er i eiga yrkeskvalifisering.

#### *Variasjon i rettleiinga*

Både kartlegginga og dialogkonferansane tematiserer rettleiing. Dei kjem inn på både arenaene for og organiseringa av rettleiinga, kompetansen til rettleiarane og korleis rettleiarane blir brukte. Når det gjeld arenaer og organisering, viser kartlegginga at tilbodet til studentane varierer frå institusjon til institusjon. Variasjonen dreier seg til dømes om rein individuell rettleiing versus både individuell rettleiing og rettleiing i grupper og par, om bruk av arenaer der studentane rettleier kvarandre, og om tilbod om ulike skriveseminar. Kva kompetansekrav som blir stilte til rettleiarane, varierer òg, ifølgje rapporten frå SPS. Kartlegginga viser at det er problemstillinga og temaet studentane har valt, som har mest å seie for kven dei får tildelt som rettleiar, men at også kapasiteten til dei tilsette spelar ei stor rolle. Spørsmålet er korleis dette påverkar kvalifiseringsprosessen til studentane. Finst det andre og betre måtar å sikre studentane god rettleiing på? APT tilrådde å vurdere rettleiing som ein del av partnerskapstenkinga. Dei viste òg til at lærarutdanninga og praksisfeltet må bli samde om rettleiingsstrukturar og -praksis, der lærarutdanningane beheld hovudansvaret for rettleiinga. Panelet tilrådde vidare at det blir gitt økonomisk og logistisk støtte til berekraftig forskningssamarbeid. Som ein del av dette tilrår dei at det blir utvikla ein felles forskingsagenda som inkluderer planar for medrettleiing på masteroppgåva.

### *Oppgåvene sin funksjon for lærarutdanninga*

Eit anna moment Rådet ønskjer å trekkje fram, er spørsmålet om kva funksjon oppgåvene har internt i lærarutdanningane. Intensjonen i *Lærerutdanning 2025* om å styrkje forskingskompetansen i lærarutdanningane handlar mellom anna om innretninga på masteroppgåvene, der det ifølgje strategien ligg eit potensial for tett samarbeid mellom forskning, utdanning og praksis. I kunnskapsgrunnlaget finn Rådet døme på at oppgåver blir kopla til større forskingsprosjekt, til andre FoU-arbeid og til barnehagar og skular sitt arbeid med kompetanse- og kvalitetsutvikling. Men det er vanskeleg å finne meir gjennomgåande strukturar som legg til rette for slike koplingar, og som kan sikre eit meir systematisk arbeid med oppgåver i lærarutdanningane generelt. Rådet vil i denne rapporten framheve kor viktig arbeid med bachelor- og masteroppgåver kan vere for vidareutviklinga av lærarutdanningane.

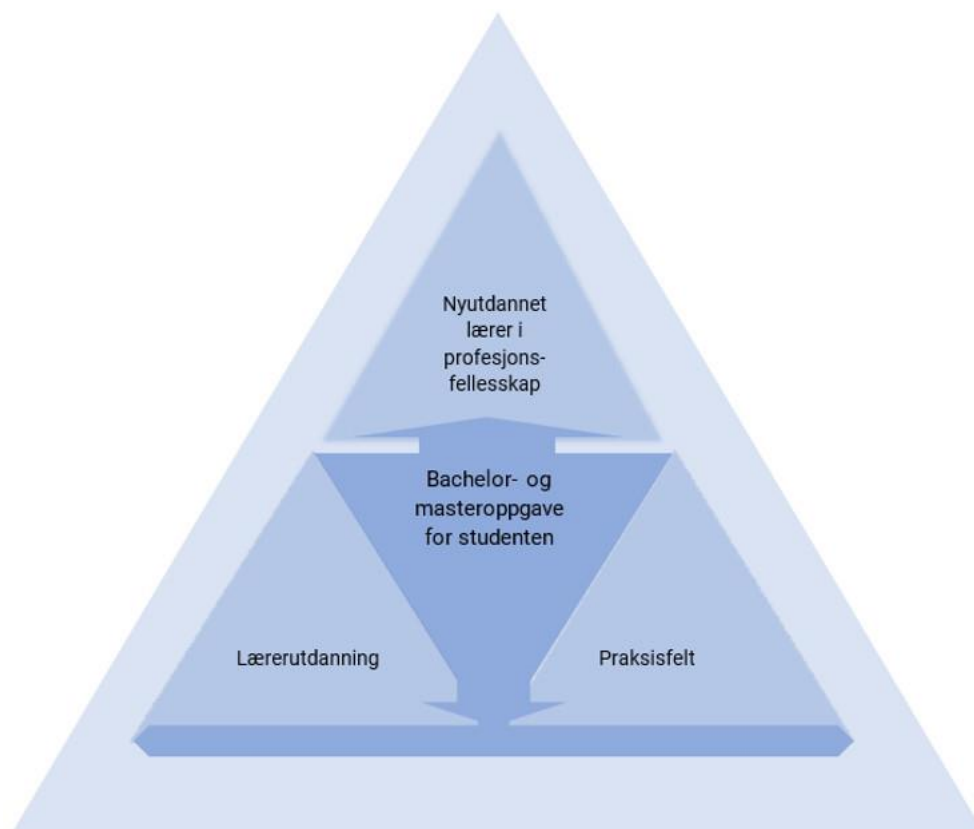
## 4.2. Formålet med oppgåvene

Formålet med bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane er å utdanne profesjonsutøvarar som skal bidra til å realisere det breie samfunnsmandatet til barnehagen og skulen. Det overordna innhaldet og dei formelle strukturane i utdanningane er, som vist i kapittel 3, regulerte i lov og forskrift. Desse føringane er viktige når ein vil forstå formålet med oppgåvene. I tillegg ligg det føringar i planane til institusjonane. Studie- og programplanane ved lærarutdanningane beskriv ifølgje kartlegginga oppgåvene på ulike måtar og stiller ulike forventningar til dei, men med nokre unntak ligg beskrivingane tett opptil formuleringane i rammeplanar og nasjonale retningslinjer. Nokre programplanar beskriv korleis oppgåva skal gjennomførast, til dømes om ho skal skrivast individuelt, eller om ein kan skrive i gruppe eller par, og dei beskriv òg rettleiing, arbeidskrav og om oppgåva til dømes kan knytast til forskingsprosjekt ved institutt og fakultet.

Gjennom studentaktiv læring der forskings- og erfaringsbasert kunnskap møtest, skjer ein prosess der studentane blir ansvarleggjorde, kvalifiserte og sertifiserte. Arbeid med bachelor- og masteroppgåver er eitt av desse faglege elementa i studiet, og oppgåvene sin funksjon kan derfor ikkje sjåast lausrive frå resten av studiet. Dei faglege elementa må derfor ha ein progresjon og henge saman. I dialogkonferansane blei det mellom anna framheva at det *ikkje er oppgåva i seg sjølv som kvalifiserer, men vegen fram til den ferdige oppgåva*. Det er fleire som meiner at sjølve prosessen med oppgåvearbeidet er viktigare for kvalifiseringa enn kva tema studentane skriv om.

Eit spørsmål Rådet har stilt seg undervegs, er kva formålet med oppgåvene er i lærarutdanningane. Handlar det berre om kvalifiseringa av studentane, eller handlar det òg om kunnskapsutvikling? Er det eit formål at kunnskapen som blir utvikla, skal nå fleire enn studenten sjølv? Kven i så fall? *Lærerutdanning 2025* peikar til dømes på at masteroppgåvene i GLU òg vil gi *auka moglegheiter for meir og betre forskning i lærarutdanningane*.

Litteraturgjennomgangen, dialogkonferansane og kartlegginga viser at ein på ein forenkla måte kan seie at kvalifiseringa av studentane gjennom oppgåvene har ein særleg viktig funksjon for kvar enkelt student, men òg at arbeidet har ein funksjon gjennom å styrkje profesjonen når studentane kjem ut i lraryrket, internt i lærarutdanninga og inn mot praksisfeltet. Desse funksjonane er overlappande og samtidig ulike. Rådet meiner at sjølv om hovudfunksjonen til oppgåvene er å kvalifisere studentane til lraryrket, så kan oppgåvene altså òg bidra til å vidareutvikle det faglege og vitskaplege arbeidet i lærarutdanningane og i samarbeidet med praksisfeltet omkring relevante og sentrale tema og behov.



Figur 2: Funksjonen til oppgåvene

Figur 2 illustrerer korleis Rådet meiner oppgåvene kvalifiserer studenten for ein profesjonell praksis. For studentane inneber oppgåvearbeidet i første omgang å bli kvalifisert til læreryrket. Dei lærer å arbeide sjølvstendig og øve på analytisk og kritisk tenking. Dei utviklar og demonstrerer òg evne til å reflektere over og grunngi profesjonelle val. Arbeidet med oppgåvene kan i så måte sjåast på som ein syntese av opparbeidd kunnskap der studenten gjennom utdanninga øver på og blir kjend med systematisk kunnskapsutvikling.

Pila som går frå studenten sitt arbeid med oppgåva, til den nyutdanna læraren, illustrerer at oppgåva òg har ein direkte funksjon for profesjonen. Gjennom oppgåvearbeidet blir det kvalifisert lærarar som er utforskande, og som kan handtere teori, finne og ta i bruk kunnskap og kritisk analysere informasjon som dei kan ta i bruk i yrkesutøvinga. Arbeidet vil slik ruste studentane til å møte kompleksiteten i barnehage og skule og til å bidra til utvikling av eigen profesjon. Oppgåvearbeidet kan òg styrkje profesjonen ved at det blir utvikla ein kunnskapsbase, både i form av dei mange temaa som blir belyste, og i form av den erfaringa som blir hausta gjennom rettleiing. Kompetansen studentane utviklar, er nødvendige for profesjonell yrkesutøving. Til dømes står det i rammeplanen for barnehagar at barnehagar er lærande organisasjonar, at heile personalet skal reflektere rundt faglege og etiske problemstillingar, og at personalet skal oppdatere seg. Overordna del av læreplanverket for grunnopplæringa stiller krav om at lærarar, åleine og saman med kollegaene sine, skal utvikle det pedagogiske skjønnet sitt gjennom å reflektere over og vidareutvikle praksisen sin for å kunne møte enkeltelev og elevgrupper best mogleg. Det blir presisert at eit slikt arbeid skal gjerast med utgangspunkt både i kunnskapsgrunnlaget til profesjonen og i verdigrunnlaget i grunnopplæringa.



Pilene i botnen av pyramiden skal vise at arbeidet med oppgåvene ikkje berre har ein direkte funksjon for kvalifiseringa og profesjonsutøvinga til studenten, men òg kan ha ein indirekte funksjon for barnehagar, skular og lærarutdanningar. Funksjonen inn mot barnehagar og skular omtaler Rådet i kapittel 5.3 om praksisfeltet og i kapittel 5.4 om oppgåveformat og -relevans. Funksjonen inn i lærarutdanninga omtaler Rådet i kapittel 5.6.

### 4.3. Kva kan og bør praksisfeltet bidra med?

Oppgåvene skal ifølgje rammeplanane vere profesjonsretta og/eller praksisorienterte. Dei nasjonale retningslinjene stiller i tillegg ytterlegare krav, til dømes at oppgåvene skal vere til nytte for framtidig yrkesutøving, orienterte mot arbeid i klasserommet eller forankra i problemstillingar frå skule eller arbeidsliv, noko Rådet meiner føreset at praksisfeltet blir involvert i oppgåvearbeidet. I partnarskapsrapportane vart det gjort greie for arbeid med partnarskap i lærarutdanningane, der samarbeid om oppgåver er éin komponent. Det ble og peika på at det per i dag ikkje er nedfelt noko særskilt i lov eller forskrift om partnarskap mellom lærarutdanningsinstitusjonar og barnehage- og skuleeigarar. Reguleringar i forskrift for dei enkelte lærarutdanningane og i barnehage- og opplæringslova er knytte til praksis i grunntdanningane. I partnarskapsrapporten frå 2020 rådde Rådet styresmaktene til å stille overordna forventningar om partnarskapsdanningar til både lærarutdanningar og barnehage- og skuleeigarar. I rapportane ble det og gjort greie for den meirverdien partnarskapsamarbeid kan gi både lærarutdanning og praksisfelt gjennom såkalla «tredje rom»-samarbeid, der arbeid med bachelor- og masteroppgåver vil vere ein viktig del.

Forskinga på den eine sida og den profesjonelle kunnskapen og praksisen til lærarar på den andre sida har potensial til å berike kvarandre gjensidig. Samtidig er det ei kjend sak at det kan by på utfordringar å finne gode, heilskaplege måtar å utnytte dette potensialet på i lærarutdanninga. Kvalifisering gjennom oppgåvearbeidet omfattar ei spenning mellom det forskingsbaserte og det praksisretta/profesjonsrelevante. Rådet har tidlegare vist til at dette ikkje er overraskande, og det stadfestar i stor grad eit karaktertrekk ved lærarutdanning generelt. Samtidig er det nettopp i dette spenningsforholdet ein finn den kompetansen som er nødvendig for profesjonell yrkesutøving. Rådet meiner at dette forholdet ikkje må forvekslast med forholdet mellom den forskingsbaserte og den erfaringsbaserte kunnskapen, som òg er viktige i lærarutdanning. Å involvere praksisfeltet handlar ikkje berre om å bidra til profesjonsrelevans i oppgåvene, men om å utvikle ein heilskapleg profesjonell kompetanse der det forskingsbaserte og det praksisretta/profesjonsrelevante kan utfylle kvarandre. I kartleggingsrapporten argumenterer òg Oslomet/SPS (2022) for at praksisfeltet bør involverast i diskusjonen om ulike dimensjonar knytte til omgrepet *forskingsbasering* (s. 120). Rådet meiner at samarbeid og involvering omkring oppgåvearbeid er ein viktig og sentral arena for nettopp slike diskusjonar.

Kartlegginga av arbeid med bachelor- og masteroppgåver avdekkjer at det er stor variasjon i korleis samarbeid med praksisfeltet går føre seg. Spørsmålet om ein slik variasjon går ut over kvalifiseringa til studentane, heng saman med korleis dei samarbeider, og kvaliteten på samarbeidet. I den grad det blir samarbeidd om oppgåvearbeidet, skjer det ifølgje kartlegginga primært i forfasen av oppgåvearbeidet. Samarbeid undervegs skjer primært i samband med innhenting av data. Det er derfor mykje som tyder på at praksisfeltet si rolle ofte er avgrensa til å fungere som ein slags forslagsstillar og dørøpnar. Det som kom fram under dialogkonferansane, underbyggjer òg desse funna. I tillegg finn ein gjennom dialogkonferansane at mykje av samarbeidet er avhengig av initiativ frå enkeltpersonar og av personlege nettverk.

Den store variasjonen, og det til dels avgrensa samarbeidet, ser ikkje ut til å komme av eit manglande ønske om å samarbeide. Dette kan tyde på at dei som har deltatt på dialogkonferansane, har ei oppfatning av at det ligg eit potensial i eit styrkt samarbeid. Rådet er opptekne av å sjå nærmare på i kva samanhengar eit slikt samarbeid kan gi ein meirverdi, og kven samarbeidet bør inkludere. Lærarutdanningane er «eigar» av studieprogrammet og kan bestemme formelle strukturar rundt det.



Dei har formell rettleiarkompetanse og innsikt i litteratur og forskning og driv kunnskapsutvikling i feltet som kjem studentane til gode. Barnehage- og skuleeigarar kan gi samarbeidet ytterlegare legitimitet gjennom eigne planar og mål, dei kan utarbeide og følgje opp arbeidet med partnerskapsavtalar, dei kan setje av ressursar til konkret samarbeid, og dei kan styre kompetanseutviklingstiltak (kommunalt og ofte regionalt). Dette vil vere føresetnader for eventuelt å kunne knyte oppgåvearbeidet til arbeid i tilskotsordningane som vert omtala lenger nede. Dei kan òg bidra med å gjere data tilgjengeleg som kan vere av interesse for fleire. Lærarar i barnehagar og skular har på si side profesjonskunnskap og førstehandskunnskap om barna og elevane. Dei kan i så måte vere viktige diskusjonspartnarar for å gjere oppgåva yrkesnær og relevant. For å sikre felles mål og ei samlande forståing av kva slags meirverdi dei ulike aktørane kan få ut av samarbeidet, trengst relasjonell ekspertise og rolleavklaring.

Eit uutnytta potensial i *relevansen for praksisfeltet* kan blant anna møtast med ei tettare kopling i forfasen av oppgåvearbeidet. Eigarar og leiarar kan til dømes bidra til å synleggjere prioriterte satsingsområde og utviklingsarbeid som barnehagane og skulane jobbar med. Barnehagelærarar og lærarar kan på si side vere ein ressurs i arbeidet med å gjere problemstillingane yrkesnære. Eit slikt grep kan òg bidra til at studentane sjølve opplever oppgåvearbeidet som meir relevant for framtidig yrkesutøving, noko dialogkonferansane tyder på at lærarutdannarar og lærarar opplever i større grad enn studentane. I kartlegginga til SPS viser omtrent halvparten av respondentane til systematikk og rutinar for innhenting av forslag til tema og problemstilling gjennom t.d. mastertorg, universitetsksular og eigne koordinatorar. Dei resterande svara tyder på at innmelding av tema skjer meir tilfeldig, til dømes gjennom uformelle samtalar og tips frå praksislærarar.

Det å knyte studentane sitt oppgåvearbeid til *utviklingsarbeidet og etter- og vidareutdanningsaktivitetane i barnehagar og skular* er eit grep det blir peika på både i kartlegginga og på dialogkonferansane. Noko som særleg blir nemnt, er tilskotsordningane for lokal kompetanseutvikling, der ein har eit dobbelt formål: både å utvikle kompetansen til barnehagar og skular, og utvikle kompetansen til lærarutdanningane. For samarbeid i desse ordningane finst det arenaer og kollektive rom der arbeid med bachelor- og masteroppgåver kan koplast på og gje meirverdi for både studentar og lærarar. Uansett kva kompetanseutviklingsordningar eller -tiltak oppgåvearbeidet blir knytt til, er poenget å skape ei god kopling mellom problemstillingane i oppgåvene til studentane, og problemstillingane som praksisfeltet er opptekne av og som lærarutdanningane kan støtte og bidra til gjennom vitskaplege metodar og kunnskap.

Når det gjeld *tilgangen på data* for studentane, peiker kartlegginga og dialogkonferansane på at det er ei fare for at praksisfeltet blir overbelasta på grunn av den store auken i talet på studentar som skal skrive masteroppgåve. Det er òg eit spørsmål om den rolla barnehagar og skular ser ut til å ha i dette arbeidet i dag, er rett bruk av tid for tilsette i barnehagar og skular. Kartlegginga peikar på at samarbeidsforholdet mellom lærarutdanning og praksisfelt er skeivt, og det å bruke praksisfeltet mest som dørøpnar kan påverke likeverdet i partnerskapa. Eit spørsmål i forlenginga av dette er om det finst metodar for oppgåveskriving som ikkje krev ny datainnsamling. Kanskje sit barnehagar, skular og kommunar på data frå andre samanhengar som kan brukast. Ein kanskje vel så effektiv måte å samle inn data på kan vere at kommunen synleggjer ressursar som allereie finst, og på den måten opnar for oppgåver som ikkje krev ny datainnsamling. På dialogkonferansane kom det fram at enkelte utdanningar i forfasen av oppgåvearbeidet bruker ulike arenaer som samarbeidsmøte om Tilskotsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring<sup>6</sup>, mastertorg eller nettsider til å synleggjere kva slags tematikk som er relevant og ønskjeleg for praksisfeltet. Det å knyte informasjon om tilgang til eksisterande data til slike arenaer kan gi ein gevinst både ved at

---

<sup>6</sup> Tidlegare Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage – ReKomp, og Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skule – DeKomp.

studentar sparer tid på å innhente nye data, og ved at barnehagar og skular slepp å vere eit stadig objekt for datainnsamling utan at det gir ein meirverdi for dei. Det synast òg å væra eit behov for at lærarstudentar tar føre seg et større mangfald av tema og metodar i oppgåvearbeidet. Her kan ein til dømes sjå for seg meir bruk av dokumentanalysar, litteraturgjennomgang, analysar av registerdata og anna tilgjengeleg statistikk og re-analysar av forskning som er gjennomført tidlegare. Når det gjeld samarbeid undervegs i oppgåvearbeidet, finn vi få døme på at personar frå praksisfeltet bidreg i rettleinga av studentane. Kartlegginga viser til nokre få døme på forsøk med barnehagelærarar eller lærarar som medrettleiarar på oppgåver. På dialogkonferansane blei det diskutert om lærarar burde spele ei større rolle i dette arbeidet, noko fleire gav uttrykk for at dei ønskjer. Samarbeid med eigarar blir ikkje etterlyst i same grad i denne fasen av oppgåvearbeidet. Det blir til dømes vist til at lærarar kan bidra med praktisk lærarerfaring eller bidra i rettleiing. Rådet har i tidlegare rapportar òg vist til at delte stillingar og hospiteringsordningar kan vere ein veg å gå i samarbeidet, noko òg *Lærerutdanning 2025* peikar på som aktuelt. Ein meir omfattande omtale av ein slik type samarbeid finst i kapittel 5.5.

Det er òg eit spørsmål om ein kan utnytte det «rommet» som ligg i *samanhengen mellom praksisopplæringa og oppgåveskriving*, betre til å kvalifisere for ei profesjonell yrkesutøving. Kvar gong studentane er i praksis, er ei potensiell moglegheit for dei til å hente noko dei kan bruke i samband med oppgåvearbeidet. Ei tettare kopling mellom arbeidskrav som allereie ligg i utdanninga, og då særleg i praksisperiodane, og oppgåvearbeidet, datainnsamlinga mv., kan gjere noko med korleis utdanningane sjølve forstår kva det vil seie å vere ei profesjonsutdanning. På dialogkonferansane blir både den siste praksisperioden, tilgangen på praksisplassar og tidspunktet for når studentane skal begynne å tenkje på oppgåva, trekte fram som moglege utviklingsområde. Det blir til dømes foreslått å leggje praksisen til same praksisskule dei to siste åra, for at studentane betre skal kunne førebu arbeidet med oppgåva. På dialogkonferansane blei det òg etterlyst informasjon til praksisstadene om oppgåver og praksisperiodar, slik at ein kan bidra med å få sett i gang tankeprosessar. I forlenginga av det vil Rådet òg peike på at leiarar og eigarar både i lærarutdanning og praksisfelt saman bør ha eit ansvar for å minimere risikoen for silotenking i utviklingsarbeid og for å utvikle strukturar og system som kan komme både studentar og barnehagar og skular til gode, jf. tidlegare tilråding om forskriftsfesting av forventningar til partnerskapssamarbeid. Dette handlar om å identifisere område der ein kan ha gjensidig nytteverdi av arbeid, men òg om å avklare forventningar til kvarandre, slik at alle veit kva dei kan og bør bidra med.

#### 4.4. Format, tematikk og tilgjengelegheit

Kunnskapsgrunnlaget viser òg at det varierer kva format og tematikk bachelor- og masteroppgåver har, og i kva grad dei er tilgjengelege for andre. Dette kan ha noko å seie for kor relevante oppgåvene blir oppfatta, noko som igjen kan påverke læringsprosessen og motivasjonen til studentane. Det påverkar òg etterbruken av oppgåvene – for studentane, for praksisfeltet og for lærarutdanningane<sup>7</sup>.

##### *Oppgåveforma*

Tradisjonelt har masteroppgåver følgt ei godt innarbeidd oppgåveform, ofte omtalt som IMRAD (*introduksjon – metode – resultat – og (and) – diskusjon*). I dei seinare åra har det også blitt vanlegare med artikkelbaserte masterar med ein samlande kappetekst. Rådet finn òg lærarutdanningar med ei oppgåveform som har ei meir praktisk tilnærming, t.d. faglærarutdanninga i praktiske og estetiske fag, der det i retningslinjene går fram at oppgåva skal ha *innslag av praktisk skapande og/eller*

<sup>7</sup> Vi er kjende med at det finst ein god del internasjonal forskning på oppgåveformat. Samtidig er forskinga på dette i norsk samanheng avgrensa. Diskusjonane om desse spørsmåla har i første rekkje teke utgangspunkt i det innsamla materialet og i dei erfaringane og kunnskapane kvar enkelt av medlemmene i rådet har.

*utøvande verksemd* (nasjonale retningslinjer for lærarutdanning i praktiske og estetiske fag trinn 1–13).

Bacheloroppgåvene er tradisjonelt bygde opp etter same lest som masteroppgåvene (IMRAD), berre at krava er tilpassa bachelornivået slik dei er skildra i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Gjennom arbeid med bacheloroppgåver skal studentane vidareutvikle kunnskap om akademisk skriving og øve opp begynnande kunnskapar om vitskapsteori, forskningsetikk og metode.

Eit spørsmål Rådet har stilt seg, er om oppgåveforma kan påverke motivasjonen og læringsprosessen til lærarstudentane, og om alternative tilnærmingar til oppgåveformatet kan gjere oppgåvene meir praksisnære og relevante. Eit anna spørsmål er om alternative oppgåveformer eller supplerande formidlingsformer kan gjere oppgåvene meir tilgjengelege for etterbruk.

Rådet har diskutert om «handlingsrommet» for oppgåveforma og -innhaldet kan og bør utvidast, og ikkje minst om det bør ta opp i seg moglegheiter som ligg i den teknologiske utviklinga, og bruke teknologi som til dømes podkast, video og virtuelle simuleringar. Sentrale spørsmål her er til dømes korleis vitskapelege krav kan varetakast best mogleg samtidig som både studenten og omverda opplever oppgåveformatet som meir relevant og tilgjengeleg. Ein kan til dømes tenkje seg meir bruk av skapande og praktisk arbeid, eller meir bruk av to eller fleire kommunikasjons- og dokumentasjonsformer i oppgåvearbeidet. På den andre sida kan ein behalde dagens format, men tilpasse det slik at studentane kan bli utfordra på korleis arbeidet kan gjerast meir tilgjengeleg. Rådet meiner at forskingselementet i oppgåvearbeidet er ein heilt sentral styrke for framtidig yrkesutøving. I den grad oppgåveformatet skal justerast eller endrast, er det viktig å vareta det vitskapelege tankesett og forskingsorienteringa. Samtidig ser Rådet at det kan ligge eit ikkje fullt utnytta potensial i måten oppgåvene blir gjorde tilgjengelege på.

#### *Tema for oppgåva*

Deltakarar på dialogkonferansane understreka betydninga av at studenten sjølv bestemmer temaet og problemstillinga for oppgåva. Eit argument for dette er at det gir studenten større eigarskap til og motivasjon for oppgåvearbeidet. Samtidig var det òg nokon på dialogkonferansane som peika på at temaet for oppgåvene bør henge saman med kva behov, utfordringar og prioriterte satsingsområde barnehagar og skular har. Som vist tidlegare finn forskning på oppgåver at studentar som skriv bacheloroppgåve om aktuelle temaområde frå rammeplanen, får ei god ballast til å møte krava og utfordringane i barnehagen. På dialogkonferansane blei det foreslått at lærarutdanningane kan leggje til rette for val av tema gjennom å arrangere møtepunkt der særleg aktørane frå praksisfeltet, men òg representantar frå forskingsmiljø, kan presentere forslag til tema. Kartlegginga til SPS viser at fleire av lærarutdanningane har lukkast med å gjennomføre slike arrangement, men òg at det kan vere krevjande å få praksisfeltet til å delta på denne typen arrangement.

På dialogkonferansane kom det fram at motivasjonen for val av tema i oppgåvene varierer blant studentane. Nokre seier at dei vel tema ut frå fordjupinga si, noko som òg er eit krav i nokre av rammeplanane for utdanningane. Andre seier at dei vel ut frå tematikk som dei opplever å ha lært for lite om i utdanninga. Dei vel då innanfor denne tematikken fordi dei ønskjer å vere betre førebudde til yrkeslivet. Det kjem òg fram at studentar ønskjer å få innspel til tema frå rettleiarar, ettersom rettleiarane har betre oversikt over aktuelle problemstillingar. Kartlegginga viser òg at det fleire stader blir arrangert møtepunkt for forskarar og masterstudentar, der studentar kan kople seg på forskingsarbeid som går føre seg ved institusjonane. Sett i lys av Rådets oppfatning av formålet med oppgåvene bør valet av tematikk styrast av kvalifiseringa til studenten. Det er òg viktig at problemstillingar rettast mot kva tema barnehagar og skular har behov for å få belyst. Samtidig er det eit spørsmål om oppgåvearbeidet til studentane kan knytast meir systematisk til noverande og framtidig FoU-arbeid ved lærarutdanningane. Rådet meiner at det finst fleire moglegheiter for betre

å koordinere oppgåvearbeidet til lærarstudentane med FoU-arbeidet ved lærarutdanningane. Studentar kan vere ein ressurs i FoU-arbeid, sjølv om Rådet òg anerkjenner at det kan vere arbeids- og ressurskrevjande å inkludere studentar i forskning og utviklingsarbeid.

#### *Formidling og tilgjengeleggjering*

Ifølgje kartlegginga og dialogkonferansane blir oppgåvene i lita grad lesne eller presenterte i praksisfeltet. Kartlegginga finn òg få arenaer for tilbakemelding av resultat til praksisfeltet (Oslomet/SPS, 2022). Det kan vere ulike grunnar til dette. Aktørane i praksisfeltet er kanskje ikkje kjende med oppgåvene, eller kanskje dei ikkje opplever at innhaldet og temaa er relevante nok for sitt eige arbeid. Dialogkonferansane tyder på at masteroppgåver vanlegvis blir publiserte i institusjonane sine eigne databasar, og det varierer litt meir om bacheloroppgåver blir publiserte på tilsvarende vis.

Eit spørsmål i forlenging av dette er om det er behov for fleire arenaer for formidling og tilgjengeleggjering. Kva skal til for at kunnskapen skal opplevast som nyttig for barnehagar og skular generelt, og for dei som har bidrege, spesielt? Sjølv om den primære funksjonen til oppgåva er å bidra til kvalifiseringa av studenten, meiner Rådet at det ligg eit potensial i å gjere kunnskapen meir tilgjengeleg og synleg til fleire. Dei ulike lærarutdanningane har i dag databasar som lagrar og legg til rette for deling av bachelor- og masteroppgåver. Men det varierer kor tilgjengelege oppgåvene er, og det er behov for å gjere oppgåvene som er lagra i dei enkelte databasane, meir tilgjengelege for praksisfeltet. Rådet meiner òg at ein ved å arbeide meir systematisk med FoU ved lærarutdanningane og i partnerskap med barnehagar, skular og eigarar over tid kan utvikle ein sterkare kultur for samarbeid omkring oppgåvearbeid som vil kunne gjere oppgåver meir interessante og styrke kunnskapsdeling i feltet.

#### 4.5. Rettleiing

Arbeid med bachelor- og masteroppgåver involverer ikkje berre studentar, men òg andre aktørar både på campus og i praksis. Som vist i kapittel 4, fører dette samansette biletet med seg ein del utfordringar. Kva kompetanse rettleiarane har, og kva slags arbeid dei gjer med å rettleie arbeidet med bachelor- og masteroppgåver, bør derfor utforskast ytterlegare ved lærarutdanningane. Problemstillingane Rådet reiser i dette kapittelet, handlar om kven som kan rettleie, og korleis rettleiing kan gå føre seg.

#### *Kvalifikasjonar, kompetanse og kapasitet*

Rettleiarfunksjonen krev bestemte kvalifikasjonar. Dei fleste institusjonar fastset i forskrifter at studentar har krav på rettleiing i arbeidet med både bachelor- og masteroppgåva. Nokre avgrensar kravet til å gjelde masteroppgåva. Det finst òg variasjonen i etiske retningslinjer for rettleiing som skal gjelde for faglege rettleiarar og studentar på bachelor- og masterprogram. Ved nokre institusjonar ligg ansvaret på organisasjonsnivå, slik at fakultetet eller instituttet må kvalitetssikre rettleiinga gjennom opplæring i og/eller bevisstgjerjing om det å rettleie. Andre stader blir ansvaret plassert på individnivå. Det er då forventa at rettleiaren/rettleiarteamet har tilstrekkeleg kompetanse og kontinuerleg tileignar seg kunnskap, ferdigheiter og kvalifikasjonar for å kunne vareta pliktene sine som fagleg støtte for studentane på best mogleg måte. Nokre universitet og høgskular seier ingenting verken om krav til kvalifikasjonar, krav til kompetanse eller krav til opplæring i dei etiske retningslinjene for rettleiing som gjeld ved institusjonen.

Ansvaret for rettleiing ligg hos lærarutdanningsinstitusjonane. Kartleggingsrapporten frå Oslomet/SPS viser at kompetansen som blir kravd av rettleiarane, i all hovudsak er mastergrad, med unntak av i lektorutdanninga, der det blir stilt krav om doktorgrad. Respondentane til SPS peikar likevel på at sjølv om det i utgangspunktet blir stilt eit gitt kompetansekrav, må ein i fleire tilfelle avvike frå dette på grunn av kapasitetsmangel. Dersom kompetansekravet som finst i utdanninga,

ikkje kan oppfyllest, er det til dømes mogleg å delta i rettleiingsteam som blir leidd av ein erfaren rettleiar som oppfyller kravet.

Rapporten til SPS viser òg at opplæringa av rettleiarar går føre seg gjennom deltaking i rettleiarnettverk eller gjennom frivillige kurs og seminar. Samtidig rapporterer mange om at det ikkje blir gitt noka spesifikk opplæring til rettleiarar. Fleire utdjuvar at det er ønskjeleg med og behov for meir opplæring av rettleiarar i utdanninga.

Behovet for rettleiaropplæring er i tråd med andre funn, som viser at den kraftige auken i talet på studentar som treng rettleiing, ikkje samsvarer med talet på tilgjengelege kvalifiserte rettleiarar. Jakhelln og Lund (2019) påpeikar til dømes at masterrettleiinga ved GLU er utfordrande for mange lærarutdannarar, noko som kjem til uttrykk både som ei individuell og som ei kollektiv uvisse. Uvissa kjem av at lærarutdannarane har ulike erfaringar og bakgrunnar, og at det ikkje finst nokon felles kunnskapsbase om masterrettleiing i GLU.

Når det gjeld val av rettleiar, viser kartlegginga at problemstillinga/temaet til studentane er den faktoren som er viktigast ved utveljinga. Kapasiteten til dei tilsette kjem på andreplass, mens teori- og metodevalet til studentane kjem på tredjeplass. Kartleggingsrapporten til SPS viser at dei fleste rettleiarane er tilknytte utdanningsprogrammet studenten går på, mens omtrent ein tredel er tilknytte eit samarbeidande fakultet eller institutt. Eit fleirtal av institusjonane bruker òg eksterne rettleiarar på grunn av kapasitetsutfordringar. Det blir vidare påpeika at kapasitet kan vere eit hinder som avgrensar studentane sitt høve til å skrive ei individuell oppgåve, eller at oppgåvene ofte blir knytte til felt som rettleiarane forskar på sjølve.

Mangel på kvalifiserte rettleiarar kan påverke kvaliteten på oppgåvene og kvalifikasjonane til studentane negativt. Som det vert vist til innleiingsvis, tek også APT opp desse problemstillingane i sin rapport. Dei tilrår å bli samde om strukturelle spørsmål som gjeld rettleiingskapasitet, og å støtte den faglege utviklinga av rettleiarar ved å anerkjenne rettleiing som ei distinkt profesjonell ferdigheit (NOKUT, 2020).

#### *Rettleiingsprosess og andre som hjelper til i rettleiing*

Kartleggingsrapporten frå Oslomet/SPS viser at det ikkje er spesielt utbreidd å bruke rettleiarar frå praksisfeltet på oppgåvene til studentane. Tilbakemeldingar frå dialogkonferansane viser at praksislærarar, eller andre i praksisfeltet, kan nyttast som medrettleiarar for studentane i oppgaveskrivinga. Eit argument for dette er at det kan styrkje samarbeidet mellom praksisfelt og lærarutdanning og gjere oppgåvene meir praksisforankra. Men dette arbeidet tek tid og vil krevje ressursar som ikkje finst per i dag. Dette støttar også funn i kartlegginga opp under. Ein mogleg måte å utnytte potensialet som kan finnast i praksisfeltet på, er til dømes i større grad å undersøkje kva moglegheiter som ligg i delte eller kombinerte stillingar.

Det kan òg liggje ein meirverdi i å bruke medrettleiarar frå praksisfeltet ved at rettleiinga blir ein mogleg møteplass mellom tilsette på campus og i praksisfeltet. Dette støttar dialogkonferansane opp under. Ein medrettleiar frå praksisfeltet, til dømes ein praksislærar, kan ha eit supplerande blick på oppgåvearbeidet og i så måte tilføre ein praksisdimensjon utover det som er hovudoppgåva til hovudrettleiaren. Dialogkonferansane viste òg døme på at universitetsbarnehagar kan fungere betre for involvering av medrettleiarar frå praksisfeltet. Ein leiar ved ei lærarutdanning skisserte interessante moglegheiter for rettleiing i lærarutdanningssskular med potensial for skuleutvikling:

Det må tenkes større og mer helhetlig rundt masteroppgavene og koble masterstudenter på FoU-samarbeid med UH-sektoren og se dette i sammenheng med skuleutvikling og kompetanseheving. På lærerutdanningssskoler foregår det FoU-samarbeid med universiteter/høyskoler. Faglærere/forskningsmiljø, praksislærere og studenter

samarbeider om forskning på skolens utfordringer og løsninger. Det blir viktig å koble masterstudentene på dette arbeidet. På den måten blir studentene tatt inn i et profesjonelt forskningsmiljø og blir del av noe større (a community of practice). Studentene vil få tilgang til datamateriale og mulighet for hjelp, støtte, innspill og veiledning fra medstudenter, praksislærere og flere faglærere, ikke bare fra oppnevnt veileder. Skolelederne er allerede involvert i FoU-prosjektene og vil derfor interessere seg for masterstudentene og deres oppgaver, noe som kanskje ikke er tilfelle i dag. Ved at forskningsmiljøene samarbeider med masterstudenter anerkjenner de masteroppgaven som et relevant og viktig bidrag til forskning (...). Det er med på å løfte statusen til masteroppgavene, som kanskje ikke har så høy status i dag. Noe som kan være forklaringen på manglende interesse fra skoleledere og eiere. Ikke alle praksisskoler er lærerutdanningskoler (kun et fåtall!), men en kan også tenke å knytte masterstudenter til Dekomp-samarbeid. Dersom alle praksisskoler var i et FoU-samarbeid med UH-sektoren, kan en tenke helhetlig rundt FoU-samarbeidet med skolene. Forsknings samarbeid med UH (inkl. masterstudenter) dreier seg om kompetanseheving og utvikling av skolens profesjonsfellesskap og bør settes i «system» ute i skolene.

I tråd med denne oppfatninga påpeikar fleire deltakarar på dialogkonferansane at det ligg eit uutnytta potensial i partnerskapa for betre rettleiing av studentar. Også APT-rapporten anerkjenner dette potensialet, og tilrår – som det verte vist til tidlegare – at partnerskapa oppnår semje rundt rettleiing, særleg når det gjeld betydninga av «profesjonsretta» og «praksisorientert» forskning. Panelet påpeikar òg at det er viktig å bruke kompetansen til lærarar frå lærerutdanningsinstitusjonane og praksisskulane.

Desse tilrådingane er i samsvar med Rådet sitt perspektiv på rettleiing, der ei fordeling av roller og ansvar står sentralt, både i barnehagar og skular og ved lærerutdanningsinstitusjonar. Rollene og ansvaret bør definerast ut frå dei profesjonsfaglege styrkane og komplementære kompetansane som både lærerutdannarar og praksislærarar i barnehagar og skular bidreg med i arbeid med studentoppgåver.

Rådet er opptekne av å skilje mellom omgrepa *rettlear* og *rettleiingsprosess*. I rettleiingsprosessen kan fleire bidragsytarar med ulike kvalifikasjonar, og med relevant kunnskap og erfaring, bidra. Rådet meiner at det er forskjell på det å vere kvalifisert som fagleg rettleiar i oppgåvearbeidet og det å involvere ulike typar kompetansar og erfaringar i arbeidet med oppgåvene. Det er til dømes forskjell på at studentar gir kvarandre tilbakemeldingar i grupperettleiing, eller at praksislærarar eller referansegrupper gir tilbakemelding på oppgåvearbeid, og at vitskapleg tilsette rettleiarar gir rettleiing. For å oppnå god kvalitet er det viktig med avklarte roller i rettleiingsprosessen som støttar studentane i å gjennomføre og ferdigstille oppgåvene sine.

#### *Formatet på rettleiing, og arenaer for og om rettleiing*

Kartlegginga til SPS viser at fleire utdanningar i programplanane beskriv krav til og retningslinjer for rettleiing og om oppgåva kan skrivast individuelt eller i gruppe. I mange utdanningar er det vanleg med ein kombinasjon av grupperettleiing og individuell rettleiing av studentane, men nokre utdanningar tilbyr berre individuell rettleiing.

På spørsmål om korleis den individuelle rettleiinga har gått føre seg, svarer studentane at kompetansen til rettleiarane har vore ei utfordring, og mange studentar har vore misfornøgde med den individuelle rettleiinga.

Kartlegginga viser at mange lærerutdanningar tilbyr ei form for grupperettleiing der det er forventa at studentane sjølve skal bidra med tilbakemeldingar og innspel. Men funna frå kartlegginga gir lite informasjon om kva slags erfaringar studentar og fagtilsette har med slik rettleiing, og om dei

opplever det som nyttig eller ikkje. Kartlegginga viser òg at intensjonen med grupperettleiinga er å ta opp generelle problemstillingar knytte til det å skrive ei kvalifiserande oppgåve.

Kartlegginga viser òg at institusjonar tilbyr studentane ulike typar støttestrukturar i samband med oppgåvearbeid, til dømes ved at studentane blir knytte til forskargrupper eller prosjekt med lærarar som medretteiarar. Det finst òg andre arenaer for tilbakemelding, og desse er baserte på at studentane deltek aktivt og gir tilbakemelding til kvarandre. Oppgåveseminara er éin slik arena. Her får studentane tilbakemeldingar på ulike aspekt av oppgåva både frå andre studentar og frå rettleiarar. I fleire av utdanningane ser det ut til å vere obligatorisk å delta på slike seminar; det kan til dømes vere lagt inn som eit arbeidskrav. Det utnytta potensialet som ligg i gjennomtenkt grupperettleiing, og verdien av kollektiv rettleiing der studentar får høve til å rettleie kvarandre, er noko også deltakarane på dialogkonferansane understrekar. Ein leiar ved ei lærarutdanning seier at «på same måte som forskarar jobbar saman, bør studentar jobbe saman med oppgåvene sine. I denne prosessen lærer alle meir, og alle får breiare kunnskap. Det er vinn–vinn for alle.» Verdien av ulike tilnærmingar til rettleiing er noko også APT poengterer i sin rapport.

Uansett kva format rettleiinga har, viser kartlegginga til SPS at arenaer for rettleiing der studentar kan få eller gi tilbakemelding, er like viktige som arenaer for formidling av oppgåver.

#### 4.6. Kva funksjon oppgåvene har i lærarutdanningane

Som vist i kapittel 5.2 har oppgåvene ein funksjon både for den enkelte studenten og for profesjonen. Arbeidet med bachelor- og masteroppgåver inneber òg, slik Rådet ser det, eit potensial for vidareutvikling av lærarutdanningane. Dette er i tråd med *Lærarutdanning 2025*, der ein viser til at masteroppgåver kan bidra til å styrkje utdanning og forskning. Arbeid med oppgåver i lærarutdanningane kan styrkje både utdanninga og forskinga på individnivå gjennom det arbeidet den enkelte tilsette gjer i rettleiarrolla, og gjennom måten den tilsette utviklar denne rolla på. Det kan òg bidra til ei styrking på studieprogram- og emnenivå ved at ein systematisk tek i bruk oppgåver og arbeid med oppgåver som eit gjennomgåande element i utdanningane. I tillegg kan tilbakeføring av erfaringar og resultat frå oppgåvearbeidet vere nyttig i vidareutviklinga av lærarutdanningane og for FoU-arbeidet. På institusjonsnivå kan oppgåvearbeidet vere eit konkret og nyttig element for samarbeidet med til dømes barnehagar og skular.

I kartlegginga som SPS har utført, og på dialogkonferansane spurde Rådet etter erfaringar når det gjaldt samanhengar i studiet. Rådet spurde både om erfaringar med korleis samanhengane er i dag, og om korleis deltakarane ser for seg at samanhengar i studiet kan forbetrast. Tilbakemeldingane viste stor variasjon i korleis dette potensialet blir utnytta. Nokre har erfart at studiet har god samanheng, og at oppgåvene er godt integrerte i studiet, mens andre har erfart at oppgåvearbeidet er ein *for* fragmentert del av studiet, og at dei ulike delane ikkje heng godt nok saman. Dei etterlyste særleg betre samanheng mellom praksisperiodane og arbeidet med bachelor- og masteroppgåver. Dei etterlyste òg betre samanheng med resten av studiet. Tilbakemeldingane Rådet har fått, tyder på at ein har fått til god samanheng i studiet på lærarutdanningar der oppgåvene er godt integrerte, men at det òg finst utdanningar der samanhengen ikkje er like god. Sett i lys av Rådet sin modell og visjon for ein profesjonell praksis er det ei utfordring dersom dei ulike aktivitetane i utdanninga ikkje spelar godt nok saman.

Oppgåvearbeidet blir nokre stader knytt til forskingsaktivitetar som er i gang på den enkelte institusjonen. Dette er noko både kartlegginga og dialogkonferansane støttar opp under. Samtidig viser kartlegginga og dialogkonferansane at studentane har stor valfridom når det gjeld tematikk, problemstilling og metodar i eiga oppgåve. Med tanke på det kartlegginga avdekkjer av svake

koplingar mellom studentane sitt oppgåvearbeid og forskingsaktiviteten elles ved lærarutdanningane, spørst det om moglegheitene som ligg i å kople desse to, er godt nok utnytta. Dette reiser spørsmål om *i kva grad og på kva måtar* studentar kan knytast nærmare til forskingsarbeidet i lærarutdanningane. Rådet meiner at potensialet som ligg i å knyte oppgåvearbeidet til forskingsaktivitetar som er i gang, og/eller til kompetanse- og utviklingsarbeid relatert til barnehage eller skule, bør utnyttast betre. Det handlar om moglegheiter for å dra nytte av kunnskap og data som alt eksisterer og er tilgjengelege ved institusjonane, og om systematisk inkludering av enkeltstudentar og/eller grupper av studentar i FoU-prosjekt eller -satsingar som er i gang. Ei anna tilnærming kan vere å sjå nærmare på moglegheitene som praksisperiodane kan gi. Det kan vere i form av feltarbeid og datainnsamling, så vel som grunnlag for identifisering av tema, spørsmålstillingar/problemformuleringar og forskingsoversikter forankra i praksiserfaringane og eventuelt refleksjonsarbeidet til studentane. Det er likevel få funn i kunnskapsgrunnet som tyder på at det finst utbreidd systematikk i lærarutdanningane i denne typen arbeid. Ei anna side ved det å arbeide meir systematisk med å kople oppgåvearbeidet til FoU-arbeidet er at det kan bidra til å styrkje koplingane mellom forskarar og praksisfeltet innanfor relevante område. På sikt kan det bidra til å betre samhengane mellom den erfaringsbaserte og den forskingsbaserte kunnskapen i utdanningane. Samtidig er det viktig å anerkjenne at ikkje nødvendigvis alt FoU-arbeid knytt til lærarutdanning vil vere av direkte interesse for studentar eller opplevast som relevant i praksisfeltet. Systematisk arbeid med oppgåver inn mot både praksisopplæring og FoU-arbeid ved institusjonane vil fleire stader krevje omstilling og ressursar i ein utviklingsfase.

Når det gjeld arbeid med deling av kunnskap og utveksling av erfaringar frå oppgåvearbeid i lærarutdanningane, finst det systematiske tiltak på nasjonalt nivå. Gjennom Nasjonalt nettverk for masterrettleiarar, som NTNU i samarbeid med UiT har ansvaret for å koordinere, blir det teke opp aktuelle tema, til dømes krav og forventningar til ulike typar masterarbeid, empiri og metodikk, rettleiing og sensur.<sup>8</sup> Nettverket møter, slik Rådet ser det, eit nasjonalt behov for å styrkje kompetansen rundt arbeidet med masteroppgåver i lærarutdanningane. Rådet er ikkje kjende med at det finst noko tilsvarande for bachelorutdanningane.

#### 4.7. Oppsummering

Samla sett er lærarutdanningane kjenneteikna av varierte initiativ og ordningar for godt arbeid med oppgåver. Nokre lærarutdanningar har fått til ein god samheng i studiet der oppgåvene er godt integrerte. Likevel blir det etterlyst betre samhengar mellom dei ulike elementa i studiet.

Ei tydeleg utfordring ser ut til å vere at samarbeidet med praksisfeltet om oppgåvearbeidet ber preg av å vere noko fragmentert og lite systematisk. Det ser òg ut til å vere ein ubalanse i samarbeidsforholdet mellom lærarutdanning og praksisfelt. Vi veit lite om faktisk gjensidig nytte av samarbeidet om oppgåvene. I den grad barnehagar og skular deltek i arbeidet, er det mest ved å foreslå tema og ved å hjelpe til i arbeidet med datainnsamling, utan at det er ein plan for korleis ein skal lære av dette.

Eit anna inntrykk frå kunnskapsgrunnet så vel som frå Lærarutdanningsstrategien 2025 er at oppgåvene i lærarutdanningane er venta å skulle hjelpe på mange av utfordringane i lærarutdanningane. Det er likevel uklart om det finst ein veletablert grunntanke om oppgåvene som ein sentral del av lærarutdanningane. Det generelle inntrykket er dermed at det ligg eit stort

---

<sup>8</sup> [https://www.ntnu.no/masternetverk\\_laerer](https://www.ntnu.no/masternetverk_laerer)



potensial i å styrkje forankringa i profesjonen og det vitenskaplege grunnlaget for oppgåvearbeidet i alle lærarutdanningane.

Rådet meiner at oppgåvene har ein funksjon i lærarutdanningane som er svært viktig for å få til ei lærarutdanning av god kvalitet. Vidare meiner Rådet at det er behov for ein klarare infrastruktur som kan vise veg og støtte studentar, fagleg tilsette og praksisfeltet i oppgåvearbeidet. Det er òg behov for å få koordinert dei ulike aktivitetane og systema i lærarutdanningane på ein måte som kan vareta studentane, dei tilsette i lærarutdanningane og involverte i praksisfeltet i dei ulike fasane av arbeidet.

Studentane ser ut til å ha stor innverknad på valet av tema, metode og teori for oppgåva si. På bakgrunn av samtalar på dialogkonferansane har Rådet inntrykk av at dei dominerande metodane i oppgåvearbeidet er ulike intervjuformer og observasjonar, og at dette er noko som bør utvidast til eit større mangfald av metodar, kvalitative så vel som kvantitative. Dette inntrykket av metodebruken i oppgåvearbeidet blir stadfesta av evalueringa Universitetet i Sørøst-Noreg har gjort av sitt første kull i grunnskulelærarutdanninga.

Kompetansen til rettleiaren blir rekna som viktig. Det finst døme i materialet på at lærarar frå praksisfeltet bidreg i rettleiinga. Det finst òg døme på rettleiingsformer der studentar bidreg i rettleiinga av kvarandre. Samtidig blir det etterlyst meir systematisk samarbeid om rettleiing, særleg gjeld dette samarbeid mellom praksisfeltet og lærarutdanningsinstitusjonane. Dette kan ein forstå som eit behov for ei tydelegare forventningsavklaring når det gjeld kvalifikasjonar, roller og ansvar.

Når det gjeld det å kople oppgåvearbeidet til anna FoU-arbeid og/eller lokalt utviklingsarbeid i den enkelte barnehagen eller skulen, ser det ikkje ut til at potensialet som ligg i slike koplingar, er fullt utnytta. Rådet finn òg at det i dag finst system ved lærarutdanningsinstitusjonane som samlar og sikrar tilgang til publiserte oppgåver internt. Men det finst ikkje noko felles system eller nokon open tilgang til ein slik kunnskapsbase.

## 5. Tilrådingar

Det er mykje som står på spel for både studentar og lærarutdanning når studentane skal kvalifiserast gjennom arbeid med bachelor- og masteroppgåver. Sett i ein større samanheng kan oppgåvearbeidet òg ha konsekvensar for det profesjonelle arbeidet i barnehage og skule. For studentane er oppgåvene ein avgjerande del av vegen fram mot profesjonell yrkesutøving, og dei er viktige for å møte og aktualisere kompetansebehovet i barnehage og skule både i samtida og i framtida. Med utgangspunkt i kunnskapsgrunnlaget presentert i denne rapporten, meiner Rådet at det ligg eit uutnytta potensial i arbeidet med bachelor- og masteroppgåver. Det gjeld mellom anna det å sikre forutsigbarheit og struktur i oppgåvearbeidet, utvikling av solid teori- og metodekunnskap, tilgang på og bruk av data, oppgåveform og -relevans, rettleiarkompetanse og arenaer for utforsking av problemstillingane og tematikken i oppgåvene. Rådet ser på oppgåvearbeidet i lærarutdanningane som ein heilt sentral del av prosessen fram mot yrkeskvalifisering.

Oppgåvearbeidet inneber eit potensial for kunnskapsutvikling, ikkje berre for studenten sjølv, men òg for lærarutdanninga og profesjonen. Gjennom den kvalifiseringsprosessen oppgåvearbeidet er, utviklar studentane ein kompetanse som kan komme til nytte for framtidige kollegaer. Men det er viktig å anerkjenne at det å bidra i dei profesjonelle fellesskapa ikkje er noko som skjer av seg sjølv for ein nyutdanna lærar; det er noko som må lærast. Kunnskapen som blir skapt i arbeidet med oppgåvene, har òg eit potensial som viktig bidrag til ein felles kunnskapsbase som fleire kan ha nytte av.

Det tidlegare arbeidet med partnerskap mellom student, lærarutdanning og praksisfelt har gjort det tydeleg at det er behov for konkrete samarbeidsarenaer. Rådet har òg peika på at oppgåvearbeid kan vere eit særleg interessant område å vidareutvikle sett i lys av partnerskapstenkinga i vidareutviklinga av ei god lærarutdanning. Arbeid med kvalifiserande oppgåver kan gjennom eit slikt samarbeid mellom lærarutdanninga, barnehagen/skulen og studentane sjølve utøve eit press på etablerte roller og ansvar, og gjennom det ikkje berre styrkje kvalifiseringa av studentane, men òg utvikle lærarutdanning, barnehagar og skular.

Rådet har vist til at studentane sin rett til utdanning av høg kvalitet må vere sikra, og at målet om profesjonsutvikling og utdanningskvalitet må gjelde alle. I dette oppdraget vert derfor oppgåvearbeidet i lærarutdanningane tematisert, noko som forhåpentleg kan bidra til å støtte lærarutdanningane i *deira* arbeid med bachelor- og masteroppgåver. Desse momenta omtaler Rådet i det som følgjer.

Studentane bør sikrast ei lærarutdanning der dei ulike elementa utgjer ein heilskap. Det bør vere ein tydeleg samanheng mellom det som blir lært på campus, i praksis og i arbeidet med dei kvalifiserande oppgåvene.

Studentane bør sikrast likeverd og forutsigbarheit i arbeidet med kvalifiserande oppgåver. Dei bør òg sikrast tilgang til arenaer for utforsking og praksisretting. Roller og ansvar hos aktørane som skal støtte studentane i arbeidet, bør vere avklarte, og samarbeidet mellom dei bør vere strukturert og planmessig.

Studentane bør ha tilgang på god og relevant rettleiing gjennom kvalifiserte rettleiarar for å sikre den teoretiske, analytiske og metodiske kvaliteten på oppgåvearbeidet. I tillegg meiner Rådet at det bør utviklast ordningar som legg til rette for faste møtepunkt for dialog og tilbakemelding på

oppgåvearbeidet frå medstudentar og representantar frå praksisfeltet (lærarar i barnehage og skule, leiarar og eigarar).

Oppgåvearbeid krev gjerne ein eller anna form for datamateriale. Det bør ikkje vere ein føresetnad at alle studentar skal innhente nye data til oppgåva si. Rådet meiner at det ligg eit uutnytta potensial i eksisterande datamateriale ved lærarutdanningsinstitusjonane og i praksisfeltet som bør takast i bruk i langt større grad enn i dag. Dette gjeld, til dømes, data frå FoU-prosjekt som er i gang, registerdata og annan informasjon som kan vere tilgjengeleg i barnehagar, skular, kommunar og fylkeskommunar.

Der det er relevant og mogleg, bør studentane få høve til å delta i større forskingsprosjekt og lokalt barnehage- og skuleutviklingsarbeid, til dømes tilskotsordninga for lokal kompetanseutvikling. Dette kan bidra til å fremje kvaliteten på kvalifiseringsarbeidet til studentane og samtidig gjere oppgåvearbeidet nyttig for fleire.

Rådet tilrår:

#### *Heilskap og samarbeid*

- å styrkje yrkeskvalifiseringa for lærarstudentane gjennom å forankre bachelor- og masteroppgåvene tettare til dei behova praksisfeltet har
- å tydeleggjere kva betydning og funksjon praksisopplæringa har i oppgåvearbeidet til studentane, i nye rammeplanar for lærarutdanningane
- å styrkje profesjonsrettinga og forskingsbaseringa i studentane sitt arbeid med oppgåver gjennom meir systematisk samarbeid mellom lærarutdanningsinstitusjonane og praksisfeltet
- å innlemme samarbeid om oppgåvearbeid i partnerskapsavtalar i lærarutdanningane

#### *Rettleiing*

- at Kunnskapsdepartementet gir insentiv til å vidareutvikle systematiske tiltak for å styrkje rettleiarkompetansen i lærarutdanningane på studiestaden og i praksisfeltet
- å setje i gang pilotprosjekt for å utforske ordningar for medretteiing frå praksisfeltet, til dømes i referansegrupper og i medretteiarroller
- å kople samarbeid om medretteiing til karriereutvikling for lærarar (jf. forslag i NOU 2022: 13) og ordningar med delte/kombinerte stillingar i lærarutdanningane

#### *Oppgåveform og -tematikk*

- å prøve ut alternative oppgåvetypar som i større grad inkluderer skapande og/eller utviklings- og praksisorienterte arbeidsformer, utan å fråvike vitskaplege krav om teori og metode i regelverk for bachelor- og masteroppgåver
- å leggje til rette for at oppgåvene blir knytte til aktuelle problemstillingar og satsingsområde i praksisfeltet

#### *Involveringa i forskning for lærarstudentane*

- å leggje til rette for at oppgåvearbeidet til lærarstudentane inngår i FoU-prosjekt ved deira eigen institusjon

- å løyve søkbare midlar til lærarutdanningane for involvering av lærarstudentar i FoU-prosjekt
- å stille krav om at FoU-prosjekt som blir finansierte av til dømes Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse og Forskringsrådet, skal involvere lærarstudentar for å kunne få støtte

*Deling av datamateriale og oppgåvene som kunnskapsbidrag*

- å etablere ein felles kunnskapsbase med gode oppgåver som er tilgjengeleg for alle lærarutdanningane og for praksisfeltet
- å oppmode universitet og høgskular om å etablere ordningar for gjenbruk og fleirbruk av data for oppgåvearbeid i tråd med gjeldande forskningsetiske retningslinjer og personvernreglement

## 6. Referansar

- Antonsen, Y., Jakhelln, R. E. & Bjørndal, K. E. W. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 103-121. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2209>
- Birkeland, N. R., [Aasebø](#), T. S. & [Wergeland-Yates](#), M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped*, 39(3), 211-227. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-03>
- Borgen, J.S., Løndal, K., Moen, K.M., Aasland, E., og Lyngstad, I.K. (2020). Lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå – muligheter og utfordringer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 58-79. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2486>
- Eklund, G. (2019). Master's thesis as part of research-based teacher education: A Finnish case. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 5-20.
- Faglig råd for Lærerutdanning. (2019). *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Faglig råd for lærerutdanning. (2020). *Partnerskap for kvalitet i lærerutdanningene – anbefalinger fra Faglig råd for Lærerutdanning 2025*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e29c3dc21bfa4edc9308f2fc6908afb3/partnerskap-for-kvalitet-i-larerutdanningene-004.pdf>
- Forsbakk, B. (2020). En studie av temavalg i barnehagelærerstudentenes bacheloroppgave i lys av barnehagens samfunnsmandat. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1863>
- Hausstätter, R. S., Nes, K., Kleppan, I. M., & Sletten, L. (2008). *Kartlegging av mastergrader i lærerutdanningene*. Høgskolen i Hedmark. (Rapport nr. 10). [https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/133870/rapp10\\_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/133870/rapp10_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jakhelln, R. E., Bjørndal, K. E. & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven–relevant for grunnskolelæreren? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 193-211. <https://doi.org/10.5617/adno.2454>
- Jakhelln, R. E. & Lund, T. (2019). Masterveiledning – en utfordring for grunnskolelærerutdanningen. *Uniped*, 42(2), 168-179. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021 – 2030*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen*.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net\\_11.10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf)

- Maaranen, K., & Krokfors, L. (2007). Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes. *Reflective Practice*, 8(3), 359-373.  
<https://doi.org/10.1080/14623940701424918>
- Maaranen, K. (2010). Teacher students' MA Theses—A gateway to analytic thinking about teaching? A case study of Finnish primary school teachers. *Scandinavian journal of educational research*, 54(5), 487-500. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508923>
- Maagerø, E., Rye, E. & Simonsen, B. (2022) Femårig masterutdanning for lærere - første kull i havn. Sluttrapport. USN Skriftserie X/22 i trykk NOKUT. (2014).
- NOKUT. (2014). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.  
[https://www.nokut.no/siteassets/nkr/250414\\_nasjonalt\\_kvalifikasjonsrammeverk\\_for\\_livslang\\_laring\\_nkr.pdf](https://www.nokut.no/siteassets/nkr/250414_nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr.pdf)
- NOKUT. (2022). *Sluttrapport fra evalueringen av lektorutdanning for trinn 8–13*. (Rapport nr. 15). NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.  
[https://khrono.no/files/2022/10/19/sluttrapport-fra-nokuts-evaluering-av-lektorutdanning-for-trinn-813\\_15-2022.pdf](https://khrono.no/files/2022/10/19/sluttrapport-fra-nokuts-evaluering-av-lektorutdanning-for-trinn-813_15-2022.pdf)
- NOKUT. (2020). *Transforming Norwegian Teacher Education - Sammendrag av sluttrapporten fra Advisory Panel for Teacher Education (APT)*. NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/apt-sammendrag-2020.pdf>
- NOU 2022:13. (2022). *Med videre betydning - Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- NOU 2000:14. (2000). *Frihet med ansvar — Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b27a1ef056e64f9d85e3a93460710ac4/no/pdfa/nou20002000014000dddpdfa.pdf>
- Spetalen, H., & Eben, B. (2018). FoU baserte læringsaktiviteter i yrkesfaglærerutdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning i praksis*, 12(3), 30-49.
- Stock, I. (2017). Bacheloroppgaven—hvordan skal denne sjangeren forstås? En undersøkelse av bacheloroppgavens rammebetingelser. *Uniped*, 40(4), 325-345.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-05>

## Vedlegg

Vedlegg 1: [Oppdrag - Arbeid med bachelor- og masteroppgaver i lærerutdanningene](#)

Vedlegg 2: [Bachelor- og masteroppgaven i lærerutdanningene – En kartlegging OSLOMET/SPS](#)

Vedlegg 3: [Oppsummering av dialogkonferansene april 2022](#)

Vedlegg 4: [Nasjonalt nettverk for masterveiledere i lærerutdanningen – presentasjon for Rådet 10. mars 2022](#)