

Bachelor- og masteroppgaven i lærerutdanningene – En kartlegging.

Marte Lorentzen, Hilde Wågsås Afdal, Maiken Risan & Hanna Holmeide



Forord

I denne rapporten presenteres resultater fra kartleggingen «Arbeid med bachelor- og masteroppgaver i lærerutdanningene». Prosjektet er utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet på vegne av Faglig råd for lærerutdanning (FRLU). Senter for profesjonsstudier har gjennomført prosjektet, og prosjektgruppa har bestått av Marte Lorentzen, Hilde Wågsås Afdal, Maiken Risan og Hanna Holmeide. Marte Lorentzen har ledet prosjektet.

Takk til alle informanter som har bidratt i prosjektet. Takk også til Hege Hermansen og Sølvi Mausethagen for gjennomlesing og gode kommentarer underveis.

Marte Lorentzen

Oslo, 19. august, 2022

Contents

Forord.....	1
1. Innledning.....	9
1.1 Oppdraget.....	9
1.2 Bachelor- og masteroppgaver i lærerutdanningene	9
1.3 Problemstillinger og rapportens oppbygning.....	11
2. Bakgrunn: Bachelor- og masteroppgaver i norske lærerutdanninger.....	12
2.1 Lærerutdanningenes rammeplaner og nasjonale retningslinjer	12
2.2 Lærerutdanningenes programplaner	16
2.3 Praksisfeltets rolle: Partnerskapsskoler og –barnehager.....	18
2.4 Tidligere forskning på bachelor- og masteroppgaver i lærerutdanninger.....	19
3. Analytiske perspektiver og metode	22
3.1 Analytiske perspektiver.....	23
3.1.1 Organisatoriske rutiner	23
3.1.2 Kunnskapsformer	23
3.2. Design og metode	26
3.3. Fase 1: Spørreundersøkelsen	26
3.4. Fase 2: Casestudien	27
3.4.1 Intervjuer	29
3.4.2 Dokumenter.....	30
3.4.3 Organisasjonskart.....	31
4. Funn: Spørreundersøkelsen.....	32
4.1 Bakgrunn.....	32

4.2 Organisatoriske rammer	36
4.3 Studentenes valgfrihet i forbindelse med oppgaven	41
4.4 Involvering av praksisfeltet	49
4.5 Veiledning	52
4.6 Oppsummering	58
5. Funn: Casestudien	60
5.1 Case 1: Barnehagelærerutdanning	60
5.1.1 Organisatoriske rammer i utdanningen	61
5.1.2 Før: Forberedelser til bacheloroppgaven	62
5.1.3 Underveis: Valg av tema og metode, kunnskapsformer, veiledning og samarbeid med praksisfeltet	65
5.1.4 Etter oppgavearbeidet: Deling av kunnskap, nytte og formål	68
5.1.5 Oppsummering	70
5.2 Case 2: Grunnskolelærerutdanning 1	71
5.2.1 Organisatoriske rammer i utdanningen	72
5.2.2 Før: Forberedelser til masteroppgaven	73
5.2.3 Underveis: Valg av tema og metode, kunnskapsformer, veiledning og samarbeid med praksisfeltet	77
5.2.4 Etter oppgavearbeidet: Deling av kunnskap fra oppgavene, nytte og formål	83
5.2.5 Oppsummering	85
5.3 Case 3: Grunnskolelærerutdanning 2	85
5.3.1 Organisatoriske rammer i utdanningen	85
5.3.2. Før: Forberedelser til masteroppgaven	87
5.3.3 Underveis: Valg av tema og metode, kunnskapsformer, veiledning og samarbeid med praksisfeltet	91
5.3.4. Etter oppgavearbeidet: Deling av kunnskap, nytte og formål	97
5.3.5 Oppsummering	101
5.4 Case 4: Yrkesfaglærerutdanning	102

5.4.1 Organisatoriske rammer	103
5.4.2 Før: Forberedelser til bacheloroppgaven	104
5.4.3 Underveis: Valg av tema og metode, kunnskapsformer, veiledning og samarbeid med praksisfeltet.....	105
5.4.4 Etter oppgavearbeidet: Deling av kunnskap fra oppgavene, bidrag og formål .	109
5.4.5 Oppsummering	111
5.6 Oppsummering av de fire casene.....	112
6. Diskusjon og anbefalinger	113
6.1 Organisatoriske og faglige rammer: Fagovergrepene versus fagspesifikke arenaer og aktiviteter.....	114
6.2 Bachelor- og masteroppgaven som forskningsbasert og profesjonsrettet: Ulike forståelser	117
6.3 Studentenes rolle og involvering: Hvordan og hvorfor?	122
6.4 Involvering av praksisfeltet: Tilrettelegger eller gjensidig samarbeidspartner?	124
6.5 Veiledning og tilbakemelding	126
6.6 Anbefalinger.....	128
7. Referanser.....	131
8. Vedlegg.....	133
Intervjuguider	133
Spørreundersøkelse.....	142

Figurer

<i>Figur 1 Dimensjoner av forskningsbasering i høyere utdanning på BA nivå (Healey & Jenkins, 2009, s. 7).....</i>	<i>25</i>
<i>Figur 2 Faser i kartleggingen.....</i>	<i>26</i>
<i>Figur 3 Modell for caseutvelgelse.....</i>	<i>28</i>
<i>Figur 4 Antall studiepoeng på BA-/MA oppgaven</i>	<i>37</i>
<i>Figur 5 Skriftlige veiledere.....</i>	<i>38</i>
<i>Figur 6 Bacheloroppgaven som eget eller fagspesifikt emne (N=39)</i>	<i>39</i>
<i>Figur 7 Samarbeid mellom vitenskapelig ansatte fra ulike fagområder</i>	<i>39</i>
<i>Figur 8 Antall fag respondentene jobber med</i>	<i>40</i>
<i>Figur 9 Aktiviteter på tvers av fag</i>	<i>41</i>
<i>Figur 10 Studentenes innvirkning på valg av problemstilling.....</i>	<i>42</i>
<i>Figur 11 Studentenes innvirkning på valg av metode</i>	<i>42</i>
<i>Figur 12 Studentenes innvirkning på valg av teori</i>	<i>43</i>
<i>Figur 13 Studentenes mulighet til å hente egne data.....</i>	<i>43</i>
<i>Figur 14 Studentenes mulighet til å knytte seg til pågående forskningsprosjekter.....</i>	<i>44</i>
<i>Figur 15 Hvordan studentene introduseres for pågående forskningsprosjekter.....</i>	<i>45</i>
<i>Figur 16 Studentenes tilgang til innsamlede data fra avsluttede forskningsprosjekter</i>	<i>46</i>
<i>Figur 17 Studentenes mulighet til å samskrive</i>	<i>47</i>
<i>Figur 18 Antall studenter som kan skrive sammen</i>	<i>47</i>
<i>Figur 19 Poenggivende emner i forskningsmetode og/eller akademisk skriving (N=67).....</i>	<i>48</i>
<i>Figur 20 Annen trening i forskningsmetode og/eller akademisk skriving</i>	<i>48</i>
<i>Figur 21 Grad av forberedthet til arbeidet med BA-/MA oppgaven.....</i>	<i>49</i>
<i>Figur 22 Praksisfeltets muligheter til å spille inn tema/problemstilling</i>	<i>50</i>
<i>Figur 23 Rutiner for formidling av resutalter fra oppgaven</i>	<i>52</i>
<i>Figur 24 Veiledernes tilknytning</i>	<i>53</i>
<i>Figur 25 Utvelgelse av veiledere</i>	<i>55</i>
<i>Figur 26 Opplæring av veiledere</i>	<i>56</i>
<i>Figur 27 Individuell/gruppevis veiledning av studentene</i>	<i>57</i>
<i>Figur 28 Arenaer for studentene til å veilede/gi tilbakemeldinger til hverandre.....</i>	<i>57</i>
<i>Figur 29 Andre arenaer for veiledning</i>	<i>58</i>
<i>Figur 30 Organisasjonskart BLU</i>	<i>61</i>
<i>Figur 31 Organisasjonskart GLU 1</i>	<i>72</i>
<i>Figur 32 Organisasjonskart GLU 2</i>	<i>86</i>
<i>Figur 33 Innhold og tidsplan for masterseminar i studentenes siste studieår</i>	<i>94</i>
<i>Figur 34 Organisasjonskart yrkesfaglærerutdanning</i>	<i>103</i>
<i>Figur 35 Former for organisering av ansvar av BA-/MA-oppgaven</i>	<i>115</i>
<i>Figur 36 Faglige arenaer/aktiviteter: Fra fagspesifikke til tverrfaglige.....</i>	<i>116</i>
<i>Figur 37 Dimensjoner knyttet til begrepet "forskningsbasering"</i>	<i>118</i>
<i>Figur 38 Ulike former for involvering av praksisfeltet i studentenes oppgavearbeid</i>	<i>126</i>

Tabeller

<i>Tabell 1 Sentrale spørsmål i operasjonalisering av forskningsbasering og profesjonsretting (Afdal, 2017).....</i>	<i>24</i>
<i>Tabell 2 Caseoversikt</i>	<i>29</i>
<i>Tabell 3 Oversikt over datamaterialet i fase 2.....</i>	<i>31</i>
<i>Tabell 4 Antall svar og inviterte per institusjon.....</i>	<i>32</i>
<i>Tabell 5 Antall svar per utdanningsprogram og institusjon. 0= ingen svar, / = har ikke utdanningsprogrammet</i>	<i>33</i>
<i>Tabell 6 Antall respondenter fra hvert utdanningsprogram</i>	<i>34</i>
<i>Tabell 7 Utdanningsprogram etter sammenslåing</i>	<i>34</i>
<i>Tabell 8 Hva slags oppgaver informantene arbeider med.....</i>	<i>35</i>
<i>Tabell 9 Informantenes rolle i arbeidet med BA/MA-oppgavene</i>	<i>35</i>
<i>Tabell 10 Informantenes stillingstittel</i>	<i>36</i>
<i>Tabell 11 Koordinering av arbeidet med BA-/MA oppgaven</i>	<i>37</i>
<i>Tabell 12 Krav til kompetanse hos veilederne</i>	<i>54</i>
<i>Tabell 13 Sammenligning av casene.....</i>	<i>113</i>
<i>Tabell 14 Aspekter til diskusjon knyttet til kvalifisering av veiledere</i>	<i>128</i>

Sammendrag

Formålet med denne kartleggingen har vært å få økt kunnskap om hvordan landets lærerutdanninger arbeider med bachelor- og masteroppgaven, og hvordan studentene kvalifiseres gjennom oppgaveskrivingen. Begrepet lærerutdanning viser i rapporten til alle barnehagelærerutdanninger (bachelor- og profesjonsrettede masterprogrammer), grunnskolelærerutdanninger, lektorutdanninger, yrkesfaglærerutdanninger og faglærerutdanninger. Ved å belyse hvordan ulike aktører, praksiser og rutiner er sentrale før, under og etter studentenes arbeid med oppgavene, er hensikten å bidra til mer kunnskap om lærerutdanningenes oppgavearbeid. Særlig har vi i kartleggingen vært opptatt av fire hovedtemaer: Organisatoriske rammer i utdanningene, studentinvolvering, veiledning og involvering av praksisfeltet. Temaene har blitt valgt på bakgrunn av kravspesifikasjoner fra oppdragsgiver (Faglig råd for lærerutdanning).

Kartleggingen har foregått i to faser: *Fase 1* besto av en spørreundersøkelse til alle landets lærerutdanninger, og ga et overordnet bilde av utdanningenes arbeid med oppgavene. Undersøkelsen ble sendt til personer som har en sentral rolle i arbeidet med bachelor-/masteroppgaven, eksempelvis emneansvarlige og programkoordinatorer. *Fase 2* var en casestudie og besto av intervjuer med fagansatte/veiledere, studenter, studieleder/programkoordinatorer og personer fra praksisfeltet (eksempelvis praksislærere) i et utvalg utdanninger. Utdanningene ble valgt på bakgrunn av funn fra spørreundersøkelsen, samt et ønske om variasjon i type lærerutdanning. De utvalgte utdanningene er én barnehagelærerutdanning, to grunnskolelærerutdanninger og én yrkesfaglærerutdanning. I tillegg har vi analysert emneplaner, studieplaner, skriftlige veiledere og håndbøker i utdanningene. Funnene fra intervjuene og dokumentanalysen har blant annet hatt til hensikt å gi dybdekunnskap om aktørers syn på oppgavenes funksjon og formål, deres perspektiver på ulike forskningsmetoder og former for data, veiledningserfaringer og hva som ligger i begrepene forskningsbasert og profesjonsrettet. I tillegg til de to empiriske studiene har vi sett på lærerutdanningenes rammeplaner, nasjonale retningslinjer og programplaner. Dokumentene har gitt en bred kontekstforståelse av de rammene som omgir lærerutdanningene, og som må hensyntas i forbindelse med arbeidet med bachelor-/masteroppgaven.

Spørreundersøkelsen viser at det eksisterer et stort mangfold av strukturer for arbeid med bachelor-/masteroppgaven i lærerutdanningene, og at en rekke ulike aktører og arenaer er involvert. Aktørene er både tilknyttet utdanningsprogrammet og samarbeidende fakulteter og institutter, og samarbeidet foregår gjerne på tvers av ulike nivåer – for eksempel mellom programleder, studieleder, administrativt ansvarlige og ulike koordinatore. De aller fleste informantene uttrykker at studentene har stor grad av innvirkning på valg av både teori, metode og problemstilling. Funnene tyder likevel på at studentene kun i noen grad har mulighet til å knytte seg til pågående forskningsprosjekter, og at de i liten grad introduseres for data fra avsluttede prosjekter. Når det gjelder involvering av praksisfeltet i oppgavearbeidet, involveres de ifølge respondentene primært ved å stille som informanter i studentenes oppgaver eller ved å legge til rette for observasjoner. Mange utdanninger har systemer for at praksisfeltet kan melde inn temaer og problemstillinger, selv om en del også oppgir at dette foregår på uformelt vis. Det er imidlertid svært få som oppgir at det finnes rutiner for å bringe funn fra oppgavene tilbake til praksisfeltet. Til slutt viser undersøkelsen at valg av veileder i vel så stor grad er et kapasitetsspørsmål som et faglig spørsmål, og at

mange utdanninger har utviklet arenaer der studentene kan få/gi tilbakemeldinger underveis i oppgavearbeidet.

Funnene fra fase 2 bekrefter og utdyper i stor grad funn fra fase 1. For eksempel eksisterer det i alle de fire utdanningene arenaer der studentene kan få og gi tilbakemeldinger, som problemstillingsseminarer, skriveseminarer og metodeseminarer. Med hensyn til oppgavens formål og funksjon finner vi et skille i måten bacheloroppgaven og masteroppgaven beskrives på av de intervjuede aktørene. Personer tilknyttet yrkesfaglærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen vektlegger i mindre grad bacheloroppgaven som kilde til utvikling av forskningskunnskap og -kompetanse, enn de intervjuede fra grunnskolelærerutdanningen. I yrkesfaglærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen uttrykkes det i stedet at hensikten med oppgaven er å la studentene fordype seg i et tema de interesserer seg i og sette punktum for utdanningen – men også kvalifisere for videre studier. Man kan dermed kanskje si at masterutdanningene legger mer vekt på forskningsbasert kunnskap i oppgavene, mens bachelorutdanningene i større grad fokuserer på profesjonsrettet kunnskap. Variasjon i vektleggingen av forskningsbasering og profesjonsrettet kunnskap er etter vårt syn både forståelig og ønskelig, og det bør ikke være et mål at alle lærerutdanninger skal ha en lik forståelse av begrepene. Samtidig er vår oppfatning at forskjellene fordrer at utdanningene har en tydelig og bevisst oppfatning av hvordan ulike aspekter ved oppgavearbeidet tolkes hos dem. Det vil også kunne være problematisk dersom begrepet profesjonsrettet relateres til et begrenset utvalg forskningsmetoder, slik det fremkommer i enkelte av casene.

Det synes å ligge et uforløst potensial i mange utdanninger ved at de har rutiner for å involvere praksisfeltet *før* oppgaveskrivingen (særlig ved at de kan spille inn forslag til temaer/ problemstillinger), men at det finnes vesentlig færre eksempler på involvering av praksisfeltet *underveis* og *etter* oppgavearbeidet. Økt involvering av praksisfeltet i disse fasene vil kunne komme både utdanningene, profesjonen, studentene og praksisfeltet til gode, særlig dersom det utvikles flere arenaer der studenter kan dele funn fra oppgavene med skoler, barnehager og bedrifter. Det samme gjelder funnet om at få lærerutdanninger synes å koble studenter til pågående eller avsluttede forskningsprosjekter. Denne typen koblinger mener vi vil kunne ha gevinster for både studentene, profesjonene og utdanningene. Tettere koblinger mellom studentenes oppgavearbeid og lærerutdanningenes forskningsarbeid forutsetter imidlertid at det utvikles organisatoriske strukturer i utdanningene for å introdusere studenter for slike prosjekter.

Til slutt bekrefter intervjuene fra de fire utdanningene at man i mange utdanninger velger veileder ut fra kapasitet. Funnene fra kartleggingen er dermed i tråd med tidligere studier på veiledning i lærerutdanningene og understreker behovet for å styrke veilederes kompetanse i landets lærerutdanninger.

1. Innledning

1.1 Oppdraget

Formålet med denne kartleggingen er å få økt kunnskap om hvordan landets lærerutdanninger arbeider med bachelor- og masteroppgaven, og hvordan studentene kvalifiseres gjennom oppgaveskriving. Ved å belyse hvordan ulike aktører, praksiser og rutiner er sentrale før, under og etter studentenes arbeid med oppgavene, er hensikten å bidra til mer kunnskap om lærerutdanningenes oppgavearbeid. Kartleggingen har foregått i to faser, der data har blitt samlet gjennom en spørreundersøkelse til alle landets lærerutdanninger (fase 1) samt intervjuer og dokumenter i et utvalg utdanninger (fase 2). Utarbeidelse av problemstillinger og forskningsdesign har foregått i tett dialog med Faglig råd for lærerutdanning (heretter FRLU/ Rådet). Særlig har vektleggingen av enkelte hovedtemaer for kartleggingen (organisatoriske rammer, veiledning, involvering av praksisfeltet og studentinvolvering) vært gjort på bakgrunn av føringer fra FRLU. Forskningsdesign og -metode i prosjektet vil utdypes i kap. 3.

Enkelte begreper vil gå igjen i rapporten, og krever derfor en nærmere utdyping. Begrepet lærerutdanning forstås i kartleggingen som alle grunnutdanninger som kvalifiserer for arbeid som barnehagelærer eller lærer, inkludert profesjonsrettede mastere for barnehagelærere. Dette betyr at prosjektet har hatt til hensikt å få kunnskap om alle landets barnehagelærerutdanninger (bachelor- og profesjonsrettede masterprogrammer), grunnskolelærerutdanninger, lektorutdanninger, yrkesfaglærerutdanninger og faglærerutdanninger.

Med bachelor- og masteroppgaver menes avsluttende oppgaver i lærerutdanningenes studieløp. For grunnskolelærerutdanningen og lektorutdanningen betyr dette at kartleggingen ikke retter seg mot arbeidet med FoU-oppgaven, men derimot masteroppgaven. FoU-oppgaven vil likevel kunne anses som en måte å forberede studentene i disse utdanningene til arbeidet med masteroppgaven. Det har i kartleggingen derfor vært naturlig å undersøke hvilken forberedende funksjon FoU-oppgaven har for grunnskolelærer- og lektorstudentene. For barnehagelærerutdanningen, yrkesfaglærerutdanningen og faglærerutdanningen vil vektleggingen av avsluttende oppgaver bety at vi i kartleggingen fokuserer på bacheloroppgaven.

I fortsettelsen av kapitlet vil det redegjøres for bachelor- og masteroppgavens rolle i lærerutdanningene, før kartleggingens problemstillinger presenteres. Til slutt i kapitlet beskrives oppbygningen av resten av rapporten.

1.2 Bachelor- og masteroppgaver i lærerutdanningene

Et sentralt bakteppe for prosjektet er at det i strategidokumentet Lærerutdanning 2025 pekes på at det for å nå målene som er beskrevet i strategien, forutsettes det at fagmiljøene driver «FoU av høy kvalitet og relevans». Forsknings- og utviklingsarbeidet er blant annet ment komme til uttrykk gjennom forsterket samarbeid mellom utdanningene og skole/barnehage.

Vurderinger og diskusjoner om hvordan utdanningenes FoU- arbeid foregår, forutsetter imidlertid mer informasjon om hvordan dette arbeidet drives. Ikke minst er det i dag mangel på kunnskap om hvordan man i landets lærerutdanninger arbeider med bachelor- og masteroppgaven. Denne kartleggingen har til hensikt å bidra med økt kunnskap på dette feltet.

De seneste endringene av lærerutdanningene generelt, og den begrensede kunnskapen om bachelor- og masteroppgavene spesielt, peker på et behov for å gå dypere inn i hvordan oppgavene fungerer som ledd i studentenes kvalifiseringsprosess. Ett sentralt spørsmål i den forbindelse dreier seg om hvordan ulike kunnskapsformer forstås og kombineres i oppgavene. Bachelor- og masteroppgaven kan sies å markere avslutningen på studentenes studieløp, og det studentene har tilegnet seg av kunnskap, ferdigheter og kompetanse gjennom utdanningen, er ment å knyttes sammen i oppgavene. I mange av lærerutdanningene skal studentene for eksempel gjennom sine oppgaver trekke på både profesjonsrettet og forskningsbasert kompetanse, samt ta i bruk metodisk, teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. Slik sett fremstår bachelor- og masteroppgaven, og måten det legges til rette for oppgavearbeidet i utdanningen, som viktig for å forstå hva slags kunnskap og kompetanse lærer- og barnehagelærerstudenter går ut i arbeidslivet med.

Et annet aspekt ved oppgavene knytter seg til hvordan kunnskapsformene forstås og operasjonaliseres. Praksisfeltet, fagansatte, studenter studieledere vil for eksempel kunne ha ulike syn på hvordan profesjonsrettet og forskningsbasert kunnskap bør forstås, og hva slags innhold begrepene skal fylles med. Enkelte kan også oppleve de to kunnskapsformene som motsetninger, eller mene at den ene typen kunnskap bør ha en mer sentral plass i studentenes bachelor-/masteroppgave enn den andre. I dag vet vi lite om hvordan studenter, faglærere, veiledere, ledere, barnehagelærere og lærere forstår oppgavenes funksjon og formål, eller hvordan ulike kunnskapsformer kombineres i oppgaven. Denne kartleggingen gir økt innsikt i disse perspektivene.

For det tredje kan bachelor- og masteroppgaven ses som et viktig omdreiningspunkt for å forstå hvordan ulike aktører i og rundt lærerutdanningen samarbeider. Utvikling av mer systematiske samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehagesektoren og skolesektoren er av regjeringen fremmet som et mål for perioden frem mot Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette samspillet vil blant annet være viktig for å sørge for praksisrelevante oppgaver, for eksempel gjennom mastertorg der praksisfeltet melder inn temaer de ønsker at studentene skal undersøke. Samarbeidet mellom lærerutdanningene og barnehage- og skolesektoren kan også foregå ved at praksislærere benyttes som biveiledere, eller at barnehagelærere og lærere stiller som informanter i studentenes oppgaver. Et viktig spørsmål er derfor hva lærerutdanningene og praksisfeltet samarbeider om, hvilke arenaer samarbeidet foregår på og hvilke muligheter og utfordringer aktørene opplever at følger med samarbeidet.

De ovenfor nevnte temaene kan sies å være sentrale i alle lærerutdanningenes arbeid med bachelor- og masteroppgaver, men utdanningene er også ulike på en rekke områder. I barnehagelærerutdanningen og yrkesfaglærerutdanningen avsluttes for eksempel studieløpet med en bacheloroppgave, mens studentene i lektorutdanningen og grunnskolelærerutdanningen skriver en avsluttende masteroppgave. Faglærerutdanningen har frem til i år endt med at studentene skriver en bacheloroppgave, men er i disse dager i gang med en omgjøring til femårig master, og dermed også en overgang til masteroppgaven. De ulike utdanningsprogrammernes lengde gjør at den avsluttende oppgavens omfang og

størrelse ofte vil være ulik. I tillegg vil oppgavenes formål og forventede innhold kunne variere i de forskjellige utdanningsprogrammene, noe som kan skape variasjon i hvordan man faglig og organisatorisk tilrettelegger for oppgavearbeidet. I kartleggingen er det derfor nødvendig å være bevisst de særegne trekkene ved de ulike lærerutdanningene, og at ulike erfaringer, praksiser og rutiner på tvers av utdanningene trolig er nært knyttet til forskjeller i oppgavenes formål og omfang. Et relevant spørsmål er derfor hvordan grunnskolelærerutdanningene faglig og organisatorisk tilrettelegger for studentenes arbeid med masteroppgaven, som for første gang ble gjennomført dette året. Hvilke implikasjoner har innføringen av masteroppgaven for eksempel hatt for de organisatoriske rammene i utdanningen, for praksisfeltet og studentenes opplevde utbytte av utdanningen? Et sentralt poeng ved kartleggingen er med andre ord å bidra til økt kunnskap om hvordan landets lærerutdanninger, uavhengig av type utdanningsprogram, arbeider med bachelor-/masteroppgaven, men også å peke på det som synes å være programspesifikke praksiser, erfaringer og rutiner relatert til oppgavearbeidet.

1.3 Problemstillinger og rapportens oppbygning

Målet med kartleggingen er å a) bidra med økt kunnskap om arbeidet med bachelor- og masteroppgaver i landets lærerutdanninger, og b) synliggjøre ulike aktørers erfaringer og opplevelser, samt prosesser og praksiser relatert til oppgavearbeidet i et utvalg lærerutdanninger. Kartleggingen tar utgangspunkt i følgende overordnede problemstilling:

Hvordan kvalifiseres studentene gjennom å skrive bachelor- og masteroppgaver, og hvilke forhold virker inn på disse kvalifiseringsprosessene?

Kartleggingen består av to faser. Formålet med fase én har vært å gi deskriptiv kunnskap om utdanningenes arbeid med bachelor- og masteroppgaver. Denne delen av kartleggingen har blitt gjennomført med utgangspunkt i fire del-problemstillinger. Hovedtemaene som problemstillingene tar opp (organisatoriske og faglige rammer, studentinvolvering, veiledning og involvering av praksisfeltet) er valgt på bakgrunn av kravspesifikasjoner fra FRLU.

- a) På hvilke(n) måte(r) legger lærerutdanningsinstitusjonene organisatorisk og faglig til rette for studentenes arbeid med bachelor- og masteroppgaver?
- b) Hvordan involveres studentene i forberedelsen og gjennomføringen av oppgaveskrivingen?
- c) Hvilke faglige og organisatoriske rammer finnes for veiledning knyttet til studentenes oppgaveskriving?
- d) På hvilke(n) måte(r) er praksisfeltet (skoler og barnehager) involvert i forberedelse, gjennomføring og etterarbeid knyttet til oppgaveskrivingen?

Kartleggingens andre fase har hatt til hensikt å komme tettere på aktørenes erfaringer og de prosessene og praksisene som finnes eller er under utvikling knyttet til arbeid med oppgaver i lærerutdanningene. I denne fasen har vi jobbet med utgangspunkt i følgende del-problemstillinger:

- a) Hvilke faglige og organisatoriske arenaer, aktører og praksiser i utdanningene er sentrale før, under og etter studentenes arbeid med bachelor-/masteroppgaven, og hvordan muliggjør og utfordrer disse studentenes oppgavearbeid?

- b) Hvilke erfaringer har studenter, fagansatte/veiledere, praksisfeltet og studieledere med studentenes oppgaveskriving?
- c) Hvilke(n) funksjon(er) opplever de ulike aktørgruppene at bachelor-/masteroppgaven har?
- d) Hvilke kunnskapsformer legges det vekt på i arbeidet med bachelor-/masteroppgaven?

Neste kapittel gir et bakteppe for å forstå bachelor- og masteroppgavens rolle i norske lærerutdanninger, der vi blant annet ser på utdanningenes rammeplaner, nasjonale retningslinjer og programplaner. Her presenteres også tidligere forskning på bachelor- og masteroppgaven. I kapittel 3 beskriver vi de analytiske perspektivene som benyttes i rapporten, samt design og metode for kartleggingen. I kapittel 4 presenteres funn fra spørreundersøkelsen (fase 1), før funn fra casestudien (fase 2) legges frem i kapittel 5. Rapporten avsluttes med en diskusjon på tvers av funnene fra fase 1 og 2 i kapittel 6. Her vil vi også legge frem noen betraktninger og anbefalinger for det videre arbeidet med bachelor- og masteroppgaven.

2. Bakgrunn: Bachelor- og masteroppgaver i norske lærerutdanninger

I dette kapitlet redegjøres det for bachelor- og masteroppgavens plass i de norske lærerutdanningene, samt deres formål, omfang og innhold. Mer spesifikt vil vi ta for oss lærerutdanningenes rammeplaner og nasjonale retningslinjer, og beskrive hvordan bachelor- og masteroppgaven her er beskrevet. Videre presenteres en kort sammenfatning av programplanene i de ulike lærerutdanningene, før vi tar for oss praksisfeltets rolle i forbindelse med bachelor- og masteroppgavene. Til slutt legger vi frem tidligere forskning på bachelor- og masteroppgaver i lærerutdanningene. Kapitlet danner et viktig utgangspunkt for å forstå hvilke nasjonale rammer lærerutdanningene jobber ut fra når det gjelder oppgavene, og for senere å kunne se funnene fra kartleggingen i lys av disse rammene.

2.1 Lærerutdanningenes rammeplaner og nasjonale retningslinjer

Med utgangspunkt i Kvalitetsreformen for høyere utdanning som trådte i kraft fra studieåret 2003/2004, ble det innført ny gradsstruktur og normert studietid i norske lærerutdanninger (som i andre studier) ut over i det nye millenniet. Dette betydde at det på lavere nivå ble innført en ny bachelorgrad med normert studietid på tre år. På høyere nivå ble mastergraden innført med normert studietid på to år utover bachelorgraden. Målet var å samkjøre utdanningsstrukturene for å skape et felles europeisk utdanningsmarked innen 2010, og å lette samarbeid og utveksling mellom landene. Dermed ble også reformene av norske lærerutdanninger en del av den såkalte Bolognaprosessen, inkludert bachelor- og masteroppgavene, og utviklingen av de avsluttende oppgavene i lærerutdanningene kan sies å ha vært et institusjonelt svar på Bolognaprosessen og Kvalitetsreformen, heller enn et innmeldt behov formidlet av lærerutdanningene eller profesjonen selv (Stock, 2017). En felles oppfatning blant studenter, lærere, fagansatte og ledere av hvordan bachelor- og

masteroppgavens sjanger skal forstås kan derfor ikke tas for gitt, men er noe som må utvikles og drøftes (Stock 2017).

Lærerutdanningenes rammeplaner og de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningene er sentrale for å forstå bachelor- og masteroppgavens formål, omfang og innhold. Alle lærerutdanninger i Norge i dag har nasjonale rammeplaner som understreker at utdanningen skal kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger både på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap. Flere av lærerutdanningene har imidlertid gjennomgått flere reformer siden Kvalitetsreformen, som for eksempel grunnskolelærerutdanningene som fikk ny nasjonal rammeplan i både 2010 og 2017, og førskolelærerutdanningen/barnehagelærerutdanningen i 2003 og 2012. De nasjonale retningslinjene har på sin side formell status på nivået under forskrift/rammeplan, og fungerer som føringer som kan være til hjelp når institusjonene utvikler egne programplaner og fagplaner. Det er Universitets- og høgskolerådets (UHR)-lærerutdannings nasjonale fagorgan for de ulike lærerutdanningene som har ansvar for retningslinjene. I de neste avsnittene vil vi redegjøre for de gjeldende rammene for bachelor- og masteroppgavene i norske lærerutdanninger nedfelt i de respektive rammeplanene og de nasjonale retningslinjene.

Barnehagelærerutdanningens innhold er strukturert i seks tverrfaglige kunnskapsområder, samt fordypning og en avsluttende bacheloroppgave. I Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning fra 2012 heter det at «Bacheloroppgaven skal være profesjonsrettet med tematisk forankring i kunnskapsområdene eller i fordypningen. Arbeidet med oppgaven og innføring i vitenskapsteori og metode skal til sammen utgjøre 15 studiepoeng». I de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanning kommer det frem at oppgaven skal være rettet mot barnehagehverdagen, men også at den skal være forskningsforberedende. Formålet er at studenten får «(...) kunnskap om relevante forskningsetiske problemstillinger og forskningsmetoder som også vil være nyttige for barnehagelærerens ferdighet i å formidle faglig holdbare kunnskaper og innsikter slik yrkesutøvelsen krever» (s. 20)

Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2014-2022) understreker at faglærerutdanningen skal kvalifisere for undervisning i de praktiske og estetiske fagene i grunnopplæringen og kulturskolen. Faglærerutdanningene omfatter 120 studiepoeng i praktiske og estetiske fag og 60 studiepoeng i profesjonsfag. Fagdidaktikk, med et omfang på 30 studiepoeng, skal være integrert i fagene. I det tredje studieåret inngår en obligatorisk bacheloroppgave som utgjør 15 studiepoeng av profesjonsfaget (pedagogikk). Oppgaven skal være profesjonsrettet og forankret både i profesjonsfaget og i aktuelle skolefag. Utdanningen får ny rammeplan fra høsten 2022 på masternivå.

Rammeplanens påpekning om bacheloroppgavens formål og omfang gjentas i de nasjonale retningslinjene for faglærerutdanning. I tillegg pekes det på at både vitenskapsteori og metode skal trekkes inn i oppgaven, og at emnet i vitenskapsteori slik sett legger et sentralt grunnlag for arbeidet med bacheloroppgaven.

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og 5-10 er integrerte programmer på masternivå og nåværende Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5-10 trådte i kraft i 2017. Utdanningen skal omfatte tre til fire (1-7) eller to til tre (5-10) undervisningsfag. Alle undervisningsfagene skal være profesjonsrettede lærerutdanningsfag, omfatte fagdidaktikk og svare til et skolefag i gjeldende læreplan for grunnskolen. 3. studieår skal studentene skrive en profesjonsrettet FoU-oppgave i kombinasjon mellom et

undervisningsfag og faget pedagogikk og elevkunnskap. Oppgaven etter 3. studieår kalles FoU oppgave, og ikke bacheloroppgave, fordi studiet er integrert og ikke kan avsluttes etter tre år med en bachelorgrad. Masteroppgaven skal være på minimum 30 studiepoeng. Den skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Masteroppgaven i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk. Masteroppgaven i begynneropplæring skal ha solid forankring i fag, fagdidaktikk og pedagogikk og/eller spesialpedagogikk. Masteroppgaven i pedagogikk eller spesialpedagogikk bør knyttes til undervisning i fag. Rammeplanen understreker også at temaet vitenskapsteori og vitenskapelig metode skal introduseres tidlig i studiet. Det skal være progresjon i temaet gjennom utdanningen og temaet skal være knyttet til både profesjonsfaget og undervisningsfagene.

Innholdet i rammeplanene for GLU 1-7 og 5-10 er svært likt innholdet i de nasjonale retningslinjene når det kommer til FoU-oppgaven og masteroppgaven. I retningslinjene trekkes det frem at formålet med førstnevnte oppgave er at studenten skal gi en sammenhengende fremstilling av og reflektere rundt sentrale spørsmål som han/hun vil møte i profesjonsutøvelsen. Med unntak av at oppgaven må være bestått for at studenten skal kunne begynne på masteroppgaven, står det ingenting om FoU-oppgaven som en forberedelse til masteroppgaven. Videre viser retningslinjene til at studentene gjennom masteroppgaven skal utføre et «selvstendig og forskningsbasert omfattende arbeid». Det er vitenskapsteori og metode som danner utgangspunktet for arbeidet med oppgaven. På lik linje som i rammeplanen pekes det på at masteroppgaver i undervisningsfag skal være tydelig forankret i fag og fagdidaktikk. Masteroppgaver i pedagogikk eller spesialpedagogikk skal være rettet mot arbeid i klasserommet og bør orienteres mot undervisning og læring i fag.

Forskrift om rammeplan for samisk grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10 tilsvarer i stor grad rammeplanen beskrevet ovenfor med hensyn til hvordan FoU-oppgaven og masteroppgaven er beskrevet. Det samme gjelder forholdet mellom de nasjonale retningslinjene for norsk og samisk grunnskolelærerutdanning. For eksempel pekes det i den samiske rammeplanen på at FoU-oppgaven skal være et profesjonsrettet arbeid der et undervisningsfag og pedagogikk og elevkunnskap kombineres. I tillegg understrekes det at masteroppgaven skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Et tilleggsspekt i den samiske rammeplanen er imidlertid at det understrekes at både FoU-oppgaven og masteroppgaven bør ha et samisk- eller urfolksperspektiv. Dette gjentas også i de nasjonale retningslinjene for samisk grunnskolelærerutdanning.

I forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13 fra 2013 understrekes det at utdanningen skal være integrert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert. Lektorutdanningen omfatter tre fag, og det stilles følgende minstekrav til omfang av studiepoeng i hvert fag: Fag I: minst 160 studiepoeng i et fag som gir undervisningskompetanse på trinn 8–13. Fag II: minst 60 studiepoeng i et fag som gir undervisningskompetanse på trinn 8–13. Profesjonsfag: minst 60 studiepoeng, fordelt med minst 30 studiepoeng pedagogikk og minst 30 studiepoeng fagdidaktikk. Fagdidaktikk skal være tilpasset og relevant for studentenes fag I og fag II. Den enkelte institusjon fordeler selv inntil 20 studiepoeng på ett eller flere av de tre fagene. I det tredje studieåret inngår en obligatorisk bacheloroppgave i fag I eller fag II. En profesjonsrelevant masteroppgave av minimum 30 studiepoengs omfang skal inngå i fag I. Profesjonsfaget skal særlig ivareta

sammenhengen mellom fagområder, pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring. I profesjonsfaget inngår også vitenskapsteori og metode.

I de nasjonale retningslinjene for lektorutdanning snakkes det ikke om FoU-oppgaven, slik som det gjør i grunnskolelærerutdanningen, men om fordypningsoppgaven. Oppgaven skrives tredje studieår, og skal bidra til å «(...) stimulere utviklingen av studentens forsknings- og utviklingskompetanse, og slik forberede studenten til arbeidet med masteroppgaven» (s. 6). Gjennom oppgaven skal studentene lære seg faglig argumentasjon, aktiv kildebruk og sentrale prinsipper ved arbeid med akademiske oppgaver. Hva gjelder masteroppgaven tydeliggjør retningslinjene at oppgaven skal være forankret i temaer og problemstillinger som er relevante for profesjonsutøvelsen. Gjennom oppgaven skal de få mulighet til å videreutvikle egen forskningsmetodisk innsikt og forståelse. Oppgavearbeidet skal også fremme innsikt i vitenskapelig kildebruk og forskningsetiske prinsipper.

Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13 fra 2014 sier at utdanningen skal ha et omfang på 180 studiepoeng og bestå av profesjonsfag 60 studiepoeng (veiledet yrkespedagogisk praksis, pedagogikk 30 studiepoeng og yrkesdidaktikk 30 studiepoeng), yrkesfag 120 studiepoeng (veiledet yrkesfaglig praksis, yrkesfaglig bredde 60 studiepoeng, yrkesfaglig dybde 60 studiepoeng). I det 3. studieåret inngår en obligatorisk bacheloroppgave. Oppgaven skal være tverrfaglig og utgjøre 30 studiepoeng. 10 studiepoeng kobles til profesjonsfaget (pedagogikk og yrkesdidaktikk) og 20 studiepoeng til yrkesfaget (yrkesfaglig bredde og/eller dybde). I retningslinjene for yrkesfaglærerutdanningen gjentas vektingen av profesjonsfaget og yrkesfaget i bacheloroppgaven. Det understrekes i tillegg at oppgaven er et forsknings- og utviklingsbasert arbeid som skal være forankret i problemstillinger fra «(...) skole/arbeidsliv, og/eller samfunn i et lærerperspektiv» (s.7).

Som oversikten viser har de ulike lærerutdanningsprogrammene noe forskjellig historikk når det gjelder innføring av bachelor-/FOU og masteroppgave, mens formål, omfang og forventet innhold i relativt stor grad samsvarer på tvers av programmene. I rammeplanene og de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanning, faglærerutdanning og yrkesfaglærerutdanning, som alle har bacheloroppgaven som programavsluttende oppgave, er det barnehagelærerutdanningen som i størst grad vektlegger forskningsaspektet. Vektleggingen av oppgaven som et forskningsbasert arbeid er imidlertid tydeligst i rammeplanene og retningslinjene for grunnskolelærerutdanning og lektorutdanning. Dette er på mange måter ikke overraskende, da disse utdanningene er masterutdanninger med en større avsluttende oppgave. En interessant forskjell mellom de to utdanningstypene er imidlertid at det kun er i dokumentene for lektorutdanningen at forholdet mellom fordypningsoppgaven og masteroppgaven ekspliseres.

Et gjennomgående trekk ved dokumentene for alle utdanningene er at begrepene forskningsbasert og profesjonsrettet/profesjonsrelevant synes å være sentrale for å si noe om formålet med oppgavene. Samtidig er det grunn til å tro at ulike utdanninger operasjonaliserer og tolker disse begrepene ulikt. Dette betyr blant annet at det ikke automatisk kan antas at man i utdanningene har en lik forståelse av verken forskningsbasering/profesjonsretting eller bachelor-/masteroppgaven som sjanger. Det er derfor nyttig å se nærmere på de lokale planene som er utarbeidet i lærerutdanningene.

2.2 Lærerutdanningenes programplaner

Mens retningslinjene og rammeplanene er en del av de nasjonale og overordnede rammene for lærerutdanningene, er utdanningenes programplaner særegne for den enkelte utdanning og institusjon. I de neste avsnittene vil det derfor redegjøres kort for innholdet i programplanene i de ulike lærerutdanningene, både den generelle delen av planene og emnebeskrivelsen av bachelor-/masteroppgaven. Fremstillingen tar utgangspunkt i planene slik de er presentert på institusjonenes nettsider.

En gjennomgang av programplanene i landets barnehagelærerutdanninger viser at det er noe variasjon med tanke på hvor omfattende bacheloroppgaven er beskrevet i den overordnede delen. I et flertall av planene er beskrivelsene av bacheloroppgaven begrenset til et par setninger, der disse setningene er like eller tilnærmet like de vi finner i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen. Dette vil si at programplanene i disse utdanningene peker på at bacheloroppgaven skal være profesjonsrettet og bygge på kunnskapsområdene i studiet eller fordypningen studentene velger. Enkelte utdanninger har i tillegg til formuleringene fra rammeplanene utdypet noe om gjennomføringen av oppgaven, slik som Universitetet i Sørøst-Norge. I programplanen her understrekes det blant annet at oppgaven i all hovedsak skrives individuelt, men at det kan søkes om fritak dersom man ønsker å skrive gruppevis. I tillegg fremkommer det at det underveis i arbeidet gis veiledning, og at studentene forventes å legge frem utkast som skal vurderes og drøftes med medstudenter og faglærere. Også i programplanen ved Høgskolen i Innlandet har bacheloroppgaven fått noe mer plass enn i andre utdanninger. Her tas det blant annet opp at studentene vil kunne ha mulighet til å knytte oppgaven sin til forskningsprosjekter ved fakultetet. Til slutt finnes enkelte programplaner som ikke trekker på formuleringene fra rammeplanen, men kun nevner bacheloroppgaven i beskrivelsen av oppbygningen av utdanningen. I disse utdanningene er oppgaven som tema begrenset til et par setninger om at studieløpet avsluttes med en bacheloroppgave.

Felles for barnehagelærerutdanningenes emneplaner for bacheloroppgaven er at de inneholder informasjon om det faglige innholdet i emnet, læringsutbyttet, læringsaktivitetene studentene skal gjennom, obligatoriske arbeidskrav og vurderingsformer. Beskrivelsen av det faglige innholdet i emnet varierer i omfang i de ulike utdanningene, der enkelte utdanninger her ikke har skrevet noe, mens andre har lengre beskrivelser av blant annet emnets formål, innhold, form og tillatte datakilder. Når det gjelder læringsutbyttebeskrivelsene har et flertall av utdanningene beskrivelser som inkluderer anvendelse av metodisk og vitenskapsteoretisk kunnskap. Enkelte utdanninger har også læringsutbyttebeskrivelser som tar for seg akademisk skriving, for eksempel at studenten skal utvikle grunnleggende ferdigheter i akademisk skriving. Det synes også å være noe variasjon mellom utdanningene i begrepsbruken i læringsutbyttebeskrivelsene, samt hvilket nivå utbyttet er langt på. Mens noen emneplaner oppgir at studentene etter emnet skal ha «begynnende kunnskap om vitenskapsteori, forskningsmetode og forskningsetikk» eller kan «vise ferdigheter i akademisk skriving», nevnes det i andre planer at studentene blant annet skal kunne «drøfte og analysere barnehagefaglige problemstillinger» og «kritisk reflektere og vurdere teoretisk og empirisk kunnskap som grunnlag for profesjonell yrkesutøvelse i barnehagen».

Gjennomgangen av den generelle delen av programplanene i faglærerutdanningene viser at nærmest ingen utdanninger her tar opp bacheloroppgaven. I stedet må man til emneplanene for å få mer informasjon om oppgaven. I enkelte emneplaner, slik som faglærerutdanningen i

musikk ved Nord universitet, kommer det frem at oppgaven legges opp som et praktisk-pedagogisk prosjekt. I andre utdanninger, som faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge, oppgis oppgaven å være et forskningsbasert arbeid. Generelt synes imidlertid et flertall av utdanningene å legge vekt på utvikling og anvendelse av vitenskapsteori, -metode og forskningsetikk som læringsutbytte i emnet, samt bruk av relevant forskning. For eksempel trekkes det frem at studentene etter emnet skal ha kunnskap om metoder og teorier som er sentrale innenfor det valgte tema (UiA), kritisk analysere relevant forskning om læringsarbeid (NiH), anvende vitenskapelig metoder og teorier i forskning og utviklingsarbeid (OsloMet) og forholde seg selvstendig til forskningsetiske problemstillinger (USN).

Når det gjelder den generelle delen av programplanene for grunnskolelærerutdanningene, behandles masteroppgaven i alle utdanningenes programplaner. Beskrivelsene av oppgavene synes å legge seg tett opp mot de formuleringene man finner i forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning. Ett eksempel er at omtrent alle utdanningsprogramplaner rommer en formulering om at utdanningen skal gi spesialisert innsikt i et avgrenset fagområde gjennom masteroppgaven, i tråd med nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Videre påpekes det i en rekke planer at oppgaven skal være profesjonsrettet og knyttet til fag. Flere utdanninger har, i likhet med programplanene i barnehagelærerutdanningene, også valgt å inkludere informasjon om gjennomføringen av oppgaven. Dette innebærer blant annet informasjon om veiledning, hvor vidt oppgaven skal skrives individuelt/i gruppe og hvilke innleveringer/arbeidskrav som må være fullført før studenten kan starte på masteroppgaven.

Mens de fleste utdanninger opererer med emneplaner for masteroppgaven i hvert enkelt masterfag, synes et fåtall utdanninger kun å ha én felles emneplan for alle masterfagene. OsloMet er eksempel på en utdanning som har valgt denne løsningen. Emneplanen gir her en beskrivelse av formålet med oppgaven som et «selvstendig, vitenskapelig arbeid der studenten demonstrerer innsikt i aktuell forskning og teorier, metoder og tilnærminger som er relevante for oppgavens tema og problemstilling». Læringsutbyttet inkluderer at studentene skal utvikle avansert og inngående kunnskap i valgt undervisningsfag eller valgt pedagogisk fordypning, ha spesialisert innsikt i et avgrenset fagområde og på et avansert nivå kunne formidle og kommunisere faglige problemstillinger knyttet til profesjonsutøvelsen. Liknende formuleringer finnes også i emneplanene som er fagspesifikke, med unntak av at utbyttet her er rettet mot det konkrete faget (for eksempel «ha spesialisert innsikt i eit avgrensa område innanfor norsksdidaktikk»).

I likhet med grunnskolelærerutdanningene tas masteroppgaven opp i alle programplanene for lektorutdanningene. I den generelle delen av disse planene er det heller ikke uvanlig at masteroppgaven behandles under en egen overskrift. Oppgaven er med andre ord viet relativt mye plass i den generelle delen av programplanene sammenlignet med de andre lærerutdanningene. I avsnittene om oppgaven gis det informasjon om dens formål, form og innhold. I programplanen for lektorutdanningen i geografi, NTNU, vektlegges det for eksempel at oppgaven skal gjøre studenten til en bedre lærer, og at studenten selv må kunne beskrive på hvilke måter den er profesjonsrelevant. Ved lektorutdanningen i språkfag, Hinn, tar avsnittet om masteroppgaven opp størrelsen på oppgaven og hvilke seminarer og arbeidskrav som inngår i oppgavearbeidet.

I emnebeskrivelsene kommer det frem at studentene i en del utdanninger starter forberedelsene og arbeidet med oppgaven i nest siste semester. For eksempel er

masteroppgaven i historie ved NTNU delt opp i to emner, mens det i emneplanen for samfunnsfag ved Nord oppgis at studentene skal ha valgt tema for oppgaven høstsemesteret femte studieår. I lys av rapportens problemstillinger er at det interessant at enkelte emneplaner også gjør eksplisitte koblinger mellom studentenes oppgaver og forskningsarbeid ved institusjonen. I emneplanen for masteroppgave i geografi, NTNU, står det for eksempel at oppgaven «(...) skal være relatert til mastergradsstudiet og forskningskompetansen ved instituttet. Vi oppfordrer deg til å knytte oppgaven til forskningsprosjektene til de aktuelle veilederne». Om masteroppgaven i nordiske språk og litteratur ved UiB pekes det på at studentene under oppgavearbeidet kan koble seg til en forskergruppe.

Når det gjelder programplanene for landets yrkesfaglærerutdanninger er bacheloroppgaven relativt likt beskrevet i de to utdanningene. I den overordnede delen vises det primært til oppgavens størrelse, og at 10 studiepoeng skal knyttes til profesjonsfaget, mens 20 studiepoeng skal relateres til yrkesfaget. Dette er også påpekt i rammeplanen. Felles for emneplanene for bacheloroppgaven i de to utdanningene er en vektlegging av bacheloroppgaven som et utviklingsarbeid. Forskningskomponenten er i mindre grad til stede i disse emneplanene, selv om det for eksempel påpekes at studentene etter emnet skal kunne bruke relevante forskningsresultater. Utvikling eller bruk av metodisk kunnskap er relativt lite vektlagt i læringsutbyttebeskrivelsene. Beskrivelsene sier heller ikke noe om at studentene skal kunne utvikle akademiske ferdigheter eller vitenskapsteoretisk kunnskap.

I sum ligger dermed beskrivelsene av bachelor- og masteroppgaven i programplanene, til tross for enkelte forskjeller mellom utdanningene, relativt tett opp mot de formuleringene som finnes i forskriftene og i de nasjonale retningslinjene. Selv om beskrivelsene i programplanene bare i enkelte tilfeller er ordrett de samme som formuleringene i de nasjonale dokumentene, synes innholdet å være relativt likt. Mer spesifikt vil dette for eksempel si at der rammeplanen og de nasjonale retningslinjene for GLU omtaler oppgaven som et forskningsarbeid, og der metode og vitenskapsteori danner et viktig utgangspunkt (GLU), så finnes denne vektleggingen igjen også i de lokale programplanene. I rammeplanen og de nasjonale retningslinjene for yrkesfaglærerutdanningen vektlegges primært forholdet mellom profesjonsfag og yrkesfag, noe som speiles i programplanenes beskrivelser av bacheloroppgaven.

2.3 Praksisfeltets rolle: Partnerskapsskoler og – barnehager

Sentralt i føringene for alle lærerutdanningene i Norge i dag er krav og forventninger om et nært samarbeid med praksisfeltet, altså skoleeiere, skoler, rektorer og lærere. Det er derfor nyttig å se nærmere på forholdet mellom lærerutdanningene, barnehagesektoren og skolesektoren.

En stor utfordring i norsk lærerutdanning i dag er å skape balanse og gode koblinger mellom de ulike kunnskapsformene i lærerutdanningen, spesielt den akademiske kunnskapen og kunnskapen praksisfeltet representerer (Jakhelln, Lund & Vestøl, 2017). Lærerutdanningene har lang erfaring med samarbeid med praksisfeltet, men dette samarbeidet har blitt intensifisert de siste 10-15 årene. Det er per i dag ikke nedfelt noe særskilt i lov eller forskrift

om partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og barnehage- og skoleeiere eller barnehager og skoler. Samtidig finnes en rekke eksempler på at det lokalt er etablert gode og hensiktsmessige samarbeidsformer mellom lærerutdanning og barnehage-/skoleeier. Mye av dette arbeidet har vært egeninitiert og -finansiert av lærerutdanningsinstitusjonene, f.eks. universitetsskolesamarbeidet ved Universitetet i Oslo og UiT – Norges arktiske universitet som startet for om lag ti år siden (Faglig råd for lærerutdanning, 2019). På barnehagefeltet er det OsloMet som har den mest omfattende erfaringen med å utvikle denne typen partnerskap, altså etablering av utdanningsbarnehager. Formålet med lærerutdanningsskolene og utdanningsbarnehagene er i hovedsak å styrke samarbeidet om skole/barnehage som praksisarena, FoU-virksomheten og bidra til økt kunnskapsdeling. For å utvikle stabile og gjensidige samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehagesektoren og skolesektoren, ønsker regjeringen å blant annet intensivere arbeidet med lærerutdanningsbarnehager og -skoler (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Ekspertorganet Faglig råd for lærerutdanning fikk i 2019 i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å undersøke status for arbeidet med lærerutdanningsbarnehager og -skoler i Norge. De konkluderer med at det foregår et omfattende og variert arbeid for å utvikle gjensidig og likeverdige partnerskap. Samarbeidene dreier seg i stor grad om praksisopplæringen, mens fokuset på samarbeid om FoU og kunnskapsdeling vektlegges ulikt på de ulike institusjonene. Sist, men ikke minst, konkluderer rådet med at gode partnerskap fordrer tydelig forventningsavklaring, stor grad av forutsigbarhet og langsiktighet (Faglig råd for lærerutdanning 2019). Praksisfeltets rolle i forhold til studentenes bachelor-/FoU oppgave og masteroppgave er også relativt uavklart. Et av de overordnede målene i strategien Lærerutdanning 2025 er utvikle «stabilt og gjensidig utviklende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehagesektoren og skolesektoren». Dette overordnede målet er videre operasjonalisert i delmålet «systematisk samarbeid om lærerstudentenes bachelor- og masteroppgaver». Hvordan dette samarbeidet skal organiseres, og hva samarbeidet skal bestå i/av, er fortsatt i støpeskjeen ved de fleste lærerutdanningsinstitusjonene. Denne rapporten er nettopp et ledd i kunnskapsutviklingen på området

2.4 Tidligere forskning på bachelor- og masteroppgaver i lærerutdanninger

Forskningen på innholdet og organiseringen av arbeidet med bachelor- og masteroppgaver i lærerutdanningene i Norge må sies å være begrenset. I dette kapitlet oppsummerer vi de studiene som er foretatt på feltet. I tillegg til forskning som eksplisitt tar for seg bachelor- og masteroppgaven, vil vi trekke frem studier som ser på FoU-dimensjonen i lærerutdanningen mer generelt. Videre presenteres sentrale internasjonale studier på arbeid med bachelor- og masteroppgaven i lærerutdanningene. Særlig er studier foretatt i Finland interessante, da dette er ett av få land med lærerutdanning der studentene skriver masteroppgave. Studiene er først og fremst nyttige fordi de bidrar med analytiske begreper for å diskutere ulike aktørers forståelse av formålet med bachelor- og masteroppgaven, og hvordan former for kunnskap knyttes sammen i oppgavearbeidet.

En relativt stor andel av forskningen på de avsluttende oppgavene i lærerutdanningene, synes å handle om oppgavenes relevans. Thorsen og Lundberg (2021) undersøker i sin

studie hvordan grunnskolelærerstudenter tidlig i utdanningen oppfatter FoU-dimensjonen i utdanningen og hvilken betydning dimensjonen har for dem som studenter og framtidige lærere. Studentene beskriver forskning som en opplagt dimensjon ved lærerens profesjonelle arbeid, og mener det er av betydning at læreren holder seg oppdatert på forskning på både teoretiske begreper og nye didaktiske prinsipper. Men studentene bruker ikke FoU som begrep i sine beskrivelser og synes å være lite kjent med FoU som et sammensatt uttrykk. Studentene forstår FoU-begrepet som teori, forskning og forskningsmetoder. Samtidig viser forskerne at utdanningen ikke ser ut til å vektlegge U-en i FoU. Bekymringsfullt er det at Thoresen og Lundberg viser at lærerutdanningen heller ikke hjelper studentene med å koble F og U. Også i yrkesfaglærerutdanningen har relevansen av FoU-aktiviteter i utdanningen (inkludert bacheloroppgaven) for fremtidig yrkesutøvelse blitt studert (Spetalen & Eben, 2018). Funnene indikerer at studenter i slutfasen av studiene har en positiv holdning til FoU-baserte aktiviteter, og at de også har positive mestringserfaringer og positiv mestringsforventning til å benytte FoU-baserte aktiviteter i profesjonsutøvelsen som lærer. Videre indikerer funnene at tidligere yrkesfaglærerstudenter benytter FoU-baserte aktiviteter i profesjonsutøvelsen som lærer, noe som antyder en relativt høy grad av overføring og sammenheng mellom utdanningskontekst og skolekontekst.

Da det første ordinære kullet grunnskolelærere med femårig mastergrad først ble uteksaminert våren 2022, er kunnskapen om arbeid med masteroppgaven i disse utdanningene begrenset. Imidlertid gjennomførte Jakhelln, Bjørndal & Stølen (2016) en studie av studentenes opplevelse av oppgavens relevans for fremtidig yrkesutøvelse i forbindelse med piloten med femårig grunnskolelærerutdanning som ble gjennomført ved UiT. Resultatene viser at masterarbeidet ga studentene dybdekunnskap og forsknings- og utviklingskompetanse som fremsto relevant for profesjonsutøvelsen. Studien viser også at det er viktig at masteroppgaven har forankring i skolens praksis og bidrar til utviklingen som lærer. En nyere studie av hvordan nyutdannede lærere med mastergrad anvender sin FoU-kompetanse, konkluderer samtidig med at lærerutdanningene bør arbeide med studentenes forståelse av FoU-kompetanse og hva denne kan brukes til (Antonsen, Bjørndal & Jakhelln, 2020). Deres analyser viser at nyutdannede lærere som underviser i fag med faglig fordypning opplever mestring og motivasjon og bruker ulike didaktiske tilnærminger, spesielt i faget hvor de skrev sin fagdidaktiske masteroppgave. Lærere som underviser i fag uten faglig fordypning bruker tid og energi på å lære seg fagkunnskap og didaktikk, men erfarer utilstrekkelighet.

I tillegg til studier av oppgavens relevans, finnes det noe forskning som mer eksplisitt ser på oppgavens form og innhold. Enkelte av disse fokuserer på oppgavens mål om å være profesjons- og praksisrettede. I barnehagelærerutdanningen har Birkeland mfl. (2016) undersøkt hvordan bacheloroppgavene rommer forventningen om å være praksisorientert, profesjonsrelevant og forskningsbasert. Funnene viser at oppgavene ser ut til å kombinere dimensjonene på en måte som kan fungere positivt for utviklingen av studentenes profesjonsforståelse, men at utdanningene til en viss grad virker å favorisere studentarbeider med sterkere teoretisk orientering. Andre studier har kun sett på formålet om å være forskningsbasert. I en studie av grunnskolelærerutdanningen og bachelorstudenters opplevelse av den daværende bacheloroppgaven, undersøker for eksempel Afdal og Spernes (2018) studentenes opplevelse av ulike forskningsbaserte aktiviteter i bacheloroppgave-emnet. I studien kommer det frem at mange studenter erfarte at emnet ga dem en fruktbar øvelse i å knytte sammen forskningsbasert kunnskap og lærerpraksis. Andre studenter synes det var vanskelig knytte sammen arbeidet med bachelor- oppgaven og

kunnskap og ferdigheter de trenger i den praktiske utøvelsen av læreryrket. Forfatterne argumenterer for at dette synliggjør et behov for at en dypere forståelse for hvordan forholdet mellom teori og praksis kan gjøres eksplisitt for studentene i arbeidet med oppgavene.

Forsbakk (2020) har fokusert på temavalg i bacheloroppgaven. Gjennom en dokumentanalyse av 190 bacheloroppgaver fra barnehagelærerutdanningen fra perioden 2012–2015, viser forfatteren at oppgavene dekker en rekke av fagområdene nedfelt i rammeplanen, men at fagområdet Etikk, religion og filosofi i liten grad skrives om. Oppgavenes tema er også berørt i Borgen, Løndal, Moen, Aasland og Lyngstad (2020) sin studie av masteroppgaver innenfor fagfeltet kroppsøving og idrettsfag. Her undersøkes tematikker, teoretiske tilnærminger og metoder i 96 masteroppgaver i perioden 2015–2018. Analysen av masteroppgavene viser at det i stor grad forskes på meninger, oppfatninger og forståelser av kroppsøving og idrettsfag i skolen. Relativt få oppgaver belyser begreper, teorier, praksiser eller didaktikk i profesjonsfeltet.

Stock (2017) undersøker og diskuterer bacheloroppgaven som sjanger, blant annet i lektorutdanningen. Ved å analysere emnebeskrivelser og andre dokumenter ser han på hvordan bacheloroppgaven beskrives i ulike dokumenter i utdanningen (deriblant emnebeskrivelser), hvilket læringsutbytte som er tilsiktet, og hvilke læringsaktiviteter som skal føre til ønsket resultat. Studien viser stor variasjon mellom de ulike fagene. Samtidig ser det ut som om bacheloroppgaven stort sett forstås som et selvstendig, vitenskapelig arbeid hvor det legges stor vekt på utvikling av forsker- og skrivekompetanse.

Til slutt finnes enkelte studier som tar for seg muligheter og utfordringer ved bachelor- og masteroppgaven, spesielt masteroppgaven.. Borgen m.fl. (2020) sin studie av fagfeltet kroppsøving og idrettsfag, viser for eksempel at lærerutdannere adresserer et behov for mer praksisnærhet og (profesjons)relevans i fremtidige masteroppgaver. De uttrykker også et behov for kompetanseheving innenfor veiledning og forskningsmetode. Forfatterne konkluderer at det er nødvendig at mer utdanningsvitenskapelige perspektiver vektlegges i fremtidige masteroppgaver for å tilføre fagfeltet relevante og nye kunnskapsbidrag. Variasjon i fagbakgrunn, - tradisjoner og erfaring har blitt pekt på som noen av grunnene til at veiledere opplever det som utfordrende å veilede studentenes masterarbeid (Jakhelln & Lund, 2019). Veiledere kan også ha ulike syn på hva oppgaven skal bidra med i en profesjonsutdanning for grunnskolelærere (Jakhelln & Lund, 2019). Veileders perspektiv på arbeidet med bachelor- og masteroppgaver synes derfor som ett av flere relevante tematiske områder som må utforskes ytterligere både i lærerutdanningenes praksis og i forskningsfeltet.

De sentrale norske forskningsbidragene om arbeidet med bachelor- og masteroppgaven beskrevet ovenfor, plasserer seg tydelig inn i en større internasjonal forskningslitteratur. Allerede på begynnelsen av dette millenniet argumenterte Meeus, Van Looy, og Libotton (2004) for behovet for praksisorienterte bachelor- og masteroppgaver i lærerutdanningene, til fordel for de mer tradisjonelle teoretisk orienterte oppgavene. Flere land var tidligere ute enn Norge med å innføre lærerutdanninger basert på Bolognaprosessen.

Finland står der i en særstilling, da de allerede i 1979 innførte lærerutdanning på masternivå både for grunnskolelærere og lærere i videregående skole. I 2007 fant Maaranen og Krokfors at masteroppgaver i lærerutdanningen var en avgjørende læringsaktivitet som underbygger lærerstudentenes profesjonelle utvikling, som også ga studentene innblikk i egen læringsprosess gjennom refleksjon over egen forskningsprosess. Masteroppgavens relevans for nyutdannede lærere i Finland ble videre undersøkt av Maaranen (2010). Hun fant at

læreres erfaring med forskning og forskningsprosessen kommer lærere, elever, foreldre, arbeidsmiljøet og samfunnet for øvrig til gode. Ved at lærere har erfaring med forskning på undervisning og læring blir de i stand til å utvikle sin undervisning gjennom analytisk tenkning. Men funnene fra Finland er ikke entydige. Eklund (2019) fant ved å analysere 111 masteroppgaver fra grunnskolelærerutdanningen at studentene skrev masteroppgaver av høy vitenskapelig kvalitet. Den mer eksplisitte refleksjonen over relevansen og overførbarheten av kunnskapen de hadde tilegnet seg fra masteroppgaven til yrkesutøvelsen virket imidlertid ikke så åpenbar.

Råde (2014, 2019) har i to omganger gjennomført systematisk litteraturgjennomgang av forskning på avsluttende oppgaver i lærerutdanning i europeiske land. I den første (Råde 2014) sammenligner han tre ulike modeller for avsluttende oppgaver; porteføljemodell (hovedsakelig profesjonsorientert), avhandlingsmodellen (hovedsakelig akademisk fokus) og aksjonsforskningsmodell (både akademisk og profesjonsorientert). Han konkluderer at alle tre modellene har potensiale for å integrere både profesjonsorienterte og akademiske aspekter forutsatt at utdanningen legger dette som føringer og systematisk forbereder og kvalifiserer studentene for integreringen.

Vi kan kort oppsummere denne gjennomgangen av tidligere forskning på bachelor- og masteroppgaver i lærerutdanningen med at det finnes stor variasjon når det gjelder valg av tema og metode. Studenter opplever i hovedsak arbeidet med oppgavene som positivt, nyttig og relevant for framtidig profesjonsutøvelse. Litteraturgjennomgangen viser også at studentene gjennom oppgaveskriving utvikler dybdekunnskap og en utforskende tilnærming til profesjonell praksis. En utfordring som trer fram er forholdet mellom relevans og praksisnærhet på den ene siden og den relativt sterke forskningsbaserte og akademiske tradisjon og sjangeren som rammer inn oppgavearbeidet.

3. Analytiske perspektiver og metode

I dette kapitlet beskrives de analytiske perspektivene som er benyttet i kartleggingen, samt de metodiske valgene som er foretatt. De analytiske perspektivene som trekkes på i rapporten er hentet fra organisasjonsteori og profesjonsteori. Innenfor førstnevnte har vi i hovedsak valgt å trekke på teori om organisatoriske rutiner, for å analytisk nærme oss de strukturer, arenaer, praksiser og som er sentrale i og rundt utdanningene med hensyn til bachelor- og masteroppgaven. Fra profesjonsteorien vil vi særlig legge vekt på perspektiver på profesjonskunnskap og relasjonen mellom ulike former for kunnskap. Perspektiver på praksisnær/ profesjonsrettet og forskningsbasert kunnskap er spesielt relevante siden dette er begreper som går igjen i lærerutdanningenes nasjonale rammeplaner. Begrepene gjør det mulig å diskutere hvordan man gjennom oppgavene arbeider for å skape koblinger mellom ulike former for kunnskap, men også for å drøfte de ulike oppgavenes formål og funksjon i utdanningen.

3.1 Analytiske perspektiver

3.1.1 Organisatoriske rutiner

Én måte å studere organisasjoner på, er ved å undersøke deres organisatoriske rutiner. Et analytisk fokus på rutiner gjør det ikke bare mulig å se på endring og stabilitet i organisasjoner, men også forstå hvordan læring og utvikling foregår (Pentland & Feldman, 2005). Pentland & Feldman (2005) presenterer i den forbindelse en distinksjon mellom to ulike aspekter ved rutiner: i) formelle og skjematiske føringer (ostensive aspects) og ii) performative forhold (performative aspects). De formelle føringene viser i denne sammenheng til sider ved rutinene som dreier seg om strukturer, intensjoner, stabile ideer, arenaer, regler og forventninger. I høyere utdanningssammenheng vil dette for eksempel kunne dreie seg om instruksjer, regler for eksamensgjennomføring, sensorveiledninger, emneplaner og studieplaner. De formelle føringene kan eksistere som normer som i organisasjonen tas for gitt, eller som standardiserte prosedyrer for hvordan noe skal gjøres. Dette betyr imidlertid ikke at alle aktører vil forstå de formelle føringene på samme måte; ulike personer vil kunne ha ulike syn på disse sidene ved rutinene.

De performative forholdene dreier seg derimot om de faktiske aktiviteter og handlinger som utføres av bestemte personer på et bestemt sted og til en bestemt tid (Pentland & Feldman, 2003). I forbindelse med bachelor- og masteroppgavene vil eksempler på dette kunne være hva studentene gjør i veiledningstimer eller hvordan praksisfeltet faktisk samarbeider med utdanningen. De performative sidene er til enhver tid kontekstavhengige, hevder Pentland og Feldman (2003), på den måten at aktiviteter og aktiviteter stadig vil tilpasses den settingen de utføres i. Formålet og innholdet i en veiledningstime vil eksempelvis måtte justeres etter hvor i oppgaveskrivingen studenten er eller hva som er oppgavens tema. De performative sidene henger sammen med de formelle føringene på den måten at førstnevnte muliggjøres og hindres av de formelle føringene, hevder Pentland og Feldman (2005). Distinksjonen mellom de to sidene ved rutiner gir dermed en analytisk inngang for å diskutere hvordan abstrakte og overordnede strukturer i lærerutdanningene samspiller med det spesifikke arbeidet med bachelor- og masteroppgaven. Det vil også være aktuelt å drøfte hvordan de performative rutinene vil kunne føre til nye eller endrede formelle føringer.

3.1.2 Kunnskapsformer

Videre rettes analytisk blikk mot relasjonene som blir skapt mellom ulike kunnskapsformer gjennom arbeidet med oppgaveskrivingen. Her bruker vi en distinksjon mellom profesjonsrettet kunnskap og forskningsbasert kunnskap. Distinksjonen er hentet fra rammeplanene for lærerutdanningene, der forskningsbasert og profesjonsrettet/profesjonsrelevant eksplisitt knyttes til bachelor- og masteroppgavene.

Forholdet mellom forskningsbasert og praksisnær/profesjonsrettet kunnskap er også et gjennomgangstema både de nasjonale og internasjonale studiene av arbeid med bachelor- og masteroppgaven. I dag er det lite kontroversielt at alle lærerutdanningene skal være både forskningsbaserte og profesjonsrettet, men hvordan profesjonsrettingen og forskningsbaseringen skal «gjøres» i utdanningsprogrammene, er fortsatt under utvikling både nasjonalt og internasjonalt. Studier som tar for seg hvordan begrepene kan forstås og tolkes, er dermed relevante.

Afdal (2017) identifiserer sentrale spørsmål som stilles i forskningslitteraturen når begrepene 'forskningsbasering' og 'profesjonsretting' er forsøkt operasjonalisert og diskutert i forhold til profesjonsutdanninger.

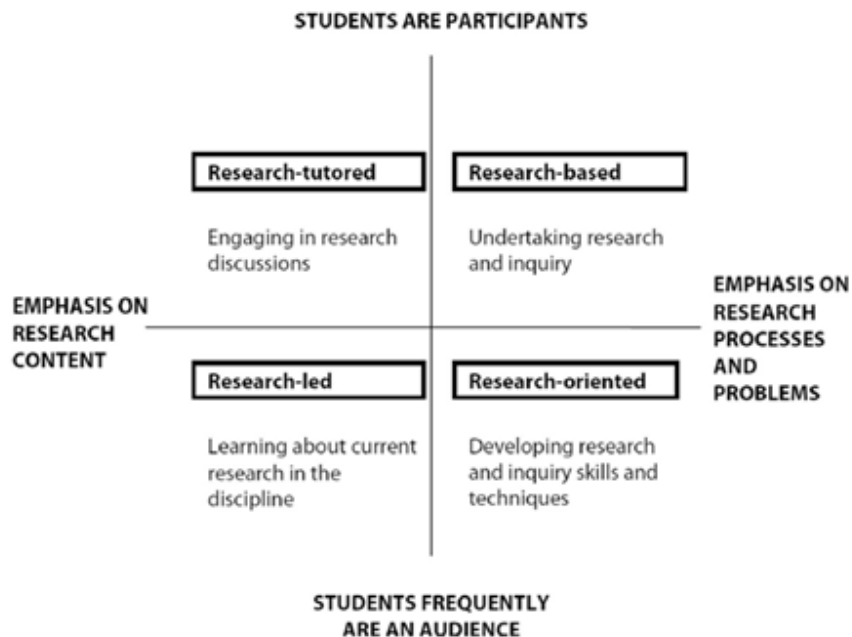
Tabell 1 Sentrale spørsmål i operasjonalisering av forskningsbasering og profesjonsretting (Afdal, 2017)

	Sentrale elementer/spørsmål
Forskningsbasert	Hvordan er forskning adressert og posisjonert? Hvordan skal studentene utfordres til selv å arbeide forskningsbasert? Hvordan utvikle en utforskende og innovativ innstilling til profesjonell praksis hos studentene? Hvordan utvikle kunnskap og ferdigheter som legger grunnlag for livslang profesjonell læring og utvikling?
Profesjonsrettet	Hvordan forstås relevans? Hvordan forstås og konstitueres forholdet teori-praksis? Hvordan integreres ulike kunnskapsformer? Hvordan forstås og samarbeides det med praksisfeltet? Hvordan er profesjonell ekspertise forstått?

Som vi ser av tabell 1 er det et stort rom for å tolke og operasjonalisere begrepene. De sentrale spørsmålene som reises når begrepene skal operasjonaliseres åpner opp for store teoretiske, metodiske og didaktiske diskusjoner i lærerutdanningene. Også Munthe og Haug (2010) diskuterer hvordan de to begrepene kan forstås. Studien tar utgangspunkt i selvrapporterte svar fra lærereutdannere om hvordan de opplever profesjonsrettet virksomhet og forskningsforankring. Grad av profesjonsretting undersøkes ved å se på om lærerutdannelses forskning retter seg mot profesjon eller disiplin og om de benytter studentaktiv eller lærerstyrt undervisningsmåter, mens hvorvidt utdanningene er forskningsbaserte vurderes ut fra antall ansatte med doktorgrad, grad av studentinvolvering i forskning og grad av forskningsarbeid. Forfatterne konkluderer med at det ut fra svarene og de nevnte indikatorene kan se ut til at «(...) mulighetene og potensialet for en integrert, praksisorientert og studentaktiv utdanning er til stede» (Munthe og Haug, 2010, s. 198). Studien gir en inngang til å senere diskutere hvordan ulike aktører ser på profesjonsretting og forskningsbasering i bachelor- og masteroppgaven.

Healey og Jenkins (2009) har utviklet en modell som illustrerer forholdet mellom undervisning/læring og forskning på bachelornivå som har vært sentral i forståelsen av forskningsbasering i lærerutdanningen. Modellen er utviklet med utgangspunkt i selvrapporterte case-studier fra universitetsutdannere i Canada, New Zealand, UK, USA. Healey og Jenkins identifiserer fire former for forskningsbasering av utdanningsprogrammer (se figur 1): (1) *forskningsledet* engasjement hvor studentene lærer om nyere forskning fra disiplinen; (2) *forskningsorientert* engasjement som utvikler forskningsferdigheter og -teknikker; (3) *forskningsveiledet* engasjement som er knyttet til diskusjoner om forskning; og (4) *forskningsbasert* engasjement knyttet til å gjennomføre utforskning og forskning. I den horisontale dimensjonen argumenterer Healey og Jenkins for at type aktiviteter kan variere fra det å ha fokus på forskningens innhold til å ha fokus på forskningsprosessen. I den

vertikale dimensjonen derimot er studentene posisjonert på en skala fra å være tilhørere til å være forskningsdeltakere.



Figur 1 Dimensjoner av forskningsbasering i høyere utdanning på BA nivå (Healey & Jenkins, 2009, s. 7)

I norsk sammenheng finner Munthe og Rogne (2015) at lærerstudenters og -utdanneres syn på forskningsbasering i stor grad samsvarer med de to nederste kategoriene i Healey og Jenkins sin modell. Dette betyr at de i mindre grad vektlegger at studenter skal være deltakere i forskning, men heller posisjonerer dem som tilhørere. En av hovedintensjonene bak innføring av og arbeidet med bachelor- og masteroppgaver som undersøkes i denne rapporten, er nettopp å bidra til at studentene får en aktiv rolle i den forskningsprosessen det er å skrive en avsluttende oppgave, for senere å kunne arbeide som utforskende, innovative og kritiske profesjonsutøvere.

Et begrep som ligger tett opp mot forskning, er begrepet *utforskning*. Vi kan skille mellom fire ulike former for utforskende læring (Levy og Petrulis, 2012): Utforskning som *identifisering* (dvs. studenter som utforsker eksisterende kunnskap styrt av spørsmål eller problemer formulert av lærere), *sporing* (dvs. studenter som utforsker eksisterende kunnskap styrt av egne spørsmål eller interesser), *produksjon* (dvs. studenter som utforsker åpne spørsmål, problemer og ideer innrammet av andre), og *forfatterskap* (dvs. studenter som utforsker sine egne ideer, spørsmål og problemer mens de samhandler med en kunnskapsbase). Som det vil fremkomme senere i rapporten, er begrepene nyttige for å diskutere ulike roller og posisjoner studenter kan ha i arbeidet med bachelor-/masteroppgaven.

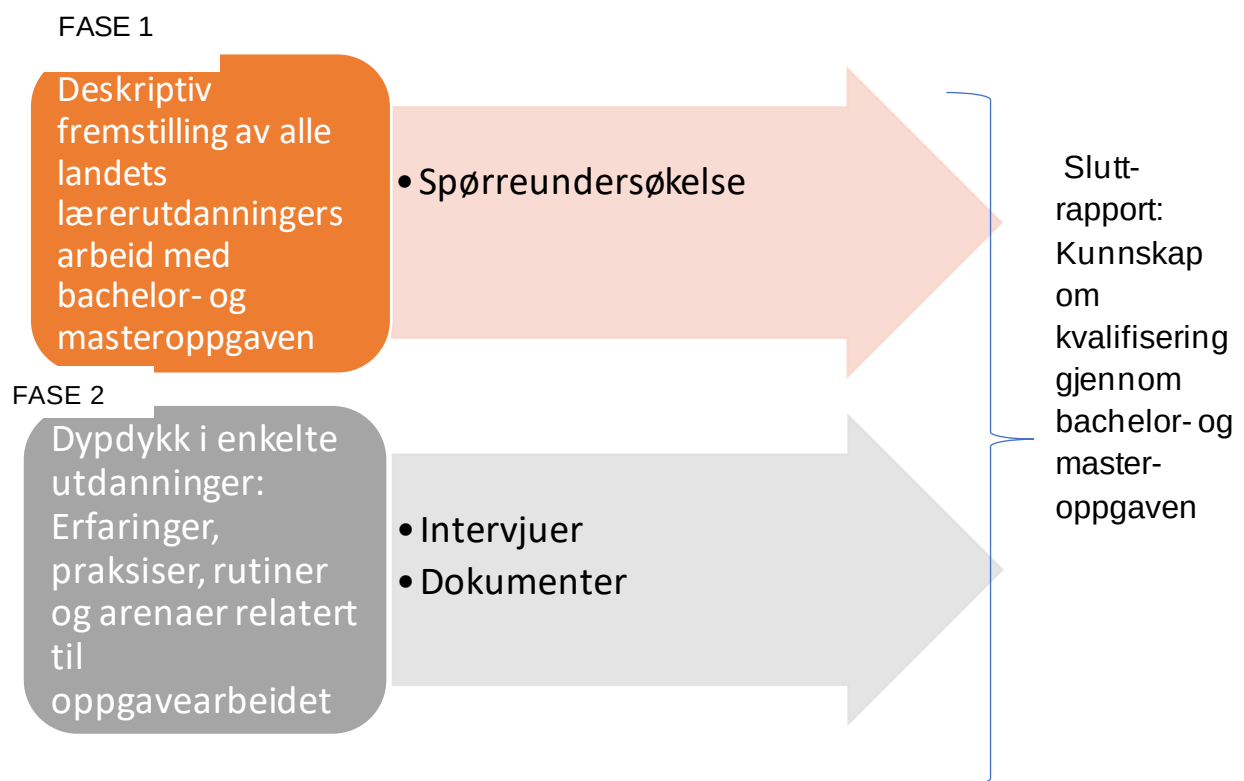
Selv om vi behandler forskningsbasert og profesjonsrettet kunnskap som to distinkte og adskilte kunnskapsformer, er de to tett sammenkoblet og kan beskrives som til dels overlappende deler av læreres profesjonskunnskap (Kvernbekk, 2001). Samtidig muliggjør distinksjonen diskusjoner om de koblinger som skapes mellom de ulike kunnskapsformene gjennom oppgavearbeidet. Ved å empirisk undersøke hva ulike aktører legger i de to

begrepene vil vi kunne få økt kunnskap om perspektiver på profesjonsrettet og forskningsbasert kunnskap i lærerutdanningene.

3.2. Design og metode

Denne delen redegjør for prosjektets metode og datagrunnlag. Kartleggingen består av to hovedfaser: Datamaterialet i fase 1 omfatter en spørreundersøkelse blant landets lærerutdanninger. Datamaterialet i fase 2 består av casepresentasjoner basert på intervjuer og dokumentanalyser. FRLU har vært sentrale i utarbeidelsen av forskningsdesign og problemstillinger, blant annet ved at de har valgt de overordnede temaene som tas opp i problemstillingene har vært valg av dem. Under punkt 3.3 og 3.4 gis nærmere beskrivelser av hvordan kartleggingen har blitt designet i dialog med FRLU. Kartleggingens faser, samt hvilket datagrunnlag de to fasene bygger på, er illustrert i figur 2.

Figur 2 Faser i kartleggingen



3.3. Fase 1: Spørreundersøkelsen

Formålet med spørreundersøkelsen i fase 1 har vært å gi et overordnet bilde av hvordan landets lærerutdanninger arbeider med bachelor- og masteroppgaver. Som vist i kapittel 1 har denne fasen omhandlet utdanningenes organisatoriske rammer, involvering av studentene, involvering av praksisfeltet og veiledning. Temaene er valgt på bakgrunn av

føringer fra FRLU, mens de konkrete problemstillingene er utarbeidet i tett dialog med Rådet. I forarbeidet til undersøkelsen kontaktet vi studieledere/programledere i alle landets utdanninger (BLU, GLU 1-7 og 5-10, GLU påbygg, lektorutdanning 8-13, PPU, BLU master, yrkesfaglærerutdanninger og faglærerutdanninger), og etterspurte kontaklinformasjon til 2-4 personer med en sentral rolle i arbeidet med bachelor-/masteroppgaven. Eksempler på slike personer kunne være emneansvarlig, programkoordinator eller medlemmer av bachelor-/mastergrupper. I lektorutdanningene tillot vi at antallet personer som ble meldt inn var noe høyere, da matriseorganiseringen i disse utdanningene gjør at det kan være flere personer på ulike institutter med ansvar for oppgavene¹. I de tilfellene vi ikke fikk svar fra studieleder/programleder, foretok vi manuelle søk på instituttenes nettsider for å finne frem til sentrale personer. Totalt endte vi opp med å sende undersøkelsen til 199 personer.

Undersøkelsen ble sendt ut via nettskjema i januar 2022 og var tilgjengelig i fire uker. Totalt fikk deltakerne fire purringer. 85 personer samtykket til undersøkelsen, og av disse fullførte 82 stykker. Svarprosenten i undersøkelsen var dermed på 41 %.

Undersøkelsen besto av en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål, der spørsmålene i sum hadde til hensikt å gi et bilde av de organisatoriske rammene knyttet til arbeidet med oppgavene, arenaer for veiledning og veiledningsopplæring, samt praksisfeltets og studentenes involvering i oppgavearbeidet (se problemstillingene i kapittel 1). De lukkede spørsmålene ble presentert som flervalgs- og skalaspørsmål, og hadde til hensikt å gi et overordnet over hvordan lærerutdanningene arbeider med oppgavene². Da spørreundersøkelsen i tillegg skulle legge grunnlaget for utvelgelsen av case til fase to, var det imidlertid også behov for å stille en rekke åpne spørsmål. Disse ga mulighet for utdypninger og mer detaljert informasjon om måtene utdanningene arbeider på, samt anledning for respondentene til å nyansere svar avgitt på de lukkede spørsmålene.

Prosjektets fase 1 ble meldt til og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). I fremstillingen av funnene fra undersøkelsen i kapittel 4 har vi utelatt svar og beskrivelser som kobler enkeltpersoner til deres utdanning.

3.4. Fase 2: Casestudien

Formålet med fase to har vært å gjøre et dybdykk i enkelte utdanningers arbeid med bachelor- og masteroppgaven, for å få mer dybdekunnskap om blant annet ulike aktørers erfaringer med oppgavene, perspektiver på måten studentene forberedes til oppgavearbeidet, veiledning og studentinvolvering. I tillegg har denne delen av kartleggingen hatt til hensikt å løfte frem utdanninger der det finnes praksiser, rutiner eller arenaer relatert til oppgavearbeidet som kan være nyttige også for andre utdanninger. De fire

¹ At antallet personer fra lektorprogrammene er noe høyere enn de andre programmene, har implikasjoner for tolkningen av funnene fra undersøkelsen, se kapittel 4.

² Flere av de lukkede spørsmålene inkluderte også et kommentarfelt. Her ble personer som både jobber med bachelor- og masteroppgaven bedt om å tydeliggjøre eventuelle forskjeller i svarene for de to oppgavene. Innenfor flere spørsmål ser vi imidlertid at det er informanter som ikke har gjort dette. Dette fører til at svarene fra de som ikke har differensiert mellom de to oppgavene i svarene sine, har måttet utgå fra videre analysearbeid.

delproblemstillingene for fase to tar derfor for seg aktørenes erfaringer, sentrale kunnskapsformer, arenaer og praksiser i utdanningene (se punkt 1.3). Datagrunnlaget for denne delen av kartleggingen er intervjuer med studenter, studieledere, fagansatte/veiledere og personer fra praksisfeltet, samt sentrale dokumenter fra utdanningene.

Utvelgelsen av caser ble gjort på bakgrunn av svarene fra undersøkelsen, samt et ønske om variasjon i utdanningsprogrammer, og foregikk i tett dialog med FRLU. Rådet ble presentert for fire ulike tilnærminger til utvelgelse av case, der disse representerte ulike analytiske innganger for å velge utdanninger til fase to. Disse fire var: a) en *tematisk* modell, med vekt på hvordan utdanninger og/eller institusjoner hadde svart innenfor de fire tematiske hovedområdene, b) en *arena-modell*, med vekt på sentrale arenaer for arbeid med bachelor-/masteroppgaven som synes å finnes i utdanningen, c) en *prosess-modell*, med vekt på arbeid med bachelor-/masteroppgaven som et læringsforløp, d) en *aktør-modell*, med vekt på relasjonen mellom ulike aktører i arbeidet med oppgavene. Rådet besluttet å kombinere en arena-modell og en prosess-modell. På bakgrunn av dette ble det utarbeidet en ny modell (se Figur 3): Modellen viser hvilke spørsmål og svar i spørreundersøkelsen som ble brukt som grunnlag for å velge utdanninger for fase to.

Figur 3 Modell for caseutvelgelse

Sentrale arenaer og rutiner i arbeidet med BA-/MA oppgaven: Et prosessperspektiv		
Før: - Mulighet til å benytte data fra avsluttede forskningsprosjekter - Mulighet til å knytte seg til pågående forskningsprosjekter - Om og hvordan praksisfeltet spiller in temaer/problemstillinger	Underveis: - Arenaer for å motta veiledning - Arenaer for gi veiledning - Andre veiledningsarenaer - Involvering av praksisfeltet (f.eks. lærere som fungerer som biveiledere)	Etter: - Formidling av resultater til praksisfeltet - Formidling av resultater internt

Etter utviklingen av den nye modellen ble det utarbeidet en oversikt over ni utdanninger som hadde gitt interessante og utfyllende svar på spørsmålene i figur 3. Oversikten ga informasjon om hva personer fra disse utdanningene hadde svart på de ulike spørsmålene, og pekte dermed på hvilken sider ved utdanningene som kunne være relevante å særlig løfte frem i fase to. På bakgrunn av oversikten valgte rådet fire av de ni utdanningene, hvorav to av var GLU, én yrkesfaglærerutdanning og én BLU. Beslutningen om å utelate faglærerutdanningene og lektorutdanningene ble foretatt på bakgrunn av omleggingen til

femårig master i faglærerutdanningene og den pågående evalueringen av lektorutdanningene.³

Tabell 2 viser en oversikt over utdanningene som inngår i fase to og hvilke spørsmål og svar de ble valgt på bakgrunn av. Temaene i tabellen er interessante for kartleggingens formål og problemstillinger av flere grunner. Bruk av data fra avsluttede og pågående forskningsprosjekter er interessant å forfølge fordi det vil kunne gi innsikt i hvordan arbeid med bachelor- og masteroppgaver knyttes til utdanningenes FoU-arbeid. Innmelding av problemstillinger fra praksisfeltet forfølges fordi det vil kunne gi kunnskap om samarbeidet mellom utdanning, barnehage- og skolesektoren, samt forskjeller og likheter i hvilke temaer som anses som sentrale. Videre er spørsmålet om intern organisering interessant fordi det vil kunne synliggjøre muligheter og utfordringer ved ulike strukturelle rammer i forbindelse med arbeidet med oppgavene. Til slutt er veiledning og veiledningsarenaer relevant da dette gir et grunnlag for å forstå hvordan ulike aktører gjennom tilbakemeldinger gir retning til studentenes valg av problemstilling, teori og metode. I tillegg vil økt kunnskap om hvordan veiledningen foregår kunne gi innsikt i hva slags kunnskap som vektlegges i oppgavene.

Tabell 2 Caseoversikt

	Institusjon og utdanningsprogram	Valgt på bakgrunn av svar på spørsmål om
1	GLU HiNN	Bruk av data fra avsluttede prosjekter Innmelding av temaer/problemstillinger fra praksisfeltet Åpent/avsluttende spørsmål: Intern organisering
2	GLU, HiØ	Intern organisering Bruk av data fra avsluttende prosjekter Veiledning og veiledningsarenaer Åpent/avsluttede spørsmål: Studentenes metodeforberedelser før oppgaveskrivingen
3	BLU, UiS	Studenters mulighet til å knytte seg til pågående forskningsprosjekter Veiledning og veiledningsarenaer
4	Yrkesfag, NTNU	Veiledning og veiledningsarenaer

3.4.1 Intervjuer

For å få en bedre innsikt i arbeidet med bachelor- og masteroppgavene ved de ulike utdanningsinstitusjonene, ønsket vi å intervjuer ulike aktører med en sentral rolle i oppgaveskrivingsarbeidet. Vi kontaktet derfor de utvalgte utdanningsprogrammene og etterspurte kontaktinformasjon til 3-5 studenter, 2-3 fagansatte og 2-3 veiledere, samt 1-3 personer fra praksisfeltet (eksempelvis praksislærere, skoleledere eller personer fra praksisfeltet med koordinerende funksjoner). I grunnskolelærerutdanningene gjennomførte vi

³ <https://www.nokut.no/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanningene/>

også individuelle intervju med programkoordinator/programleder. Grunnen til at dette var blant annet at vi ønsket mer informasjon om de organisatoriske og strukturelle sidene ved disse utdanningene, særlig fordi de nylig be lagt om til 5-årige masterutdanninger. I barnehagelærerutdanningen endte vi opp med å kun intervjuere studenter og faglærere/veiledere, da vi erfarte at praksislærere og barnehageansatte i svært liten grad var involvert i studentenes arbeid med bacheloroppgaven (se tabell 3 nedenfor for oversikt over datamaterialet i hver case).

Spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i temaene skissert i figur 3. I tillegg ble det inkludert spørsmål som vi ikke hadde tatt opp i undersøkelsen. Temaene var særlig knyttet til følgende forhold:

- a) De organisatoriske rammene i utdanningene, særlig hvilke møtearenaer, aktører og arbeidsgrupper som er tilknyttet arbeidet med bachelor/-masteroppgaven
- b) Hvordan studentene forberedes til oppgaveskrivingen, for eksempel gjennom metode- og vitenskapsteoretisk undervisning og pensum, FoU-oppgaven (i GLU) og ulike seminarer og konferanser
- c) Praksisfeltets, fagansattes, ledes og studentenes syn på ulike metodiske tilnærminger og former for data
- d) Praksisfeltets, fagansattes, ledes og studentenes syn på oppgaven, herunder hvilken funksjon oppgaven har og hvem den er for
- e) Praksisfeltets, fagansattes, ledes og studentenes syn på profesjonsrettet og forskningsbasert kunnskap
- f) Studentenes opplevelser med oppgavearbeidet, veiledning og oppfølging

Intervjuguidene som ble utarbeidet hadde relativt lik struktur uavhengig av hvilken aktørgruppe de var rettet mot. Spørsmålene ble kategorisert med utgangspunkt i ulike faser av oppgavearbeidet, det vil si *før*, *under* og *etter* arbeidet med bachelor/-masteroppgaven. Det var imidlertid nødvendig å gjøre enkelte justeringer til hvert intervju, både på bakgrunn av hvem som ble intervjuet og hvilket utdanningsprogram de var tilknyttet. For eksempel inneholdt intervjuguiden til studieleder en rekke organisatoriske spørsmål, mens studentene ble spurt om deres erfaring med veiledning. Alle intervjuene ble gjennomført digitalt, tatt opp på lydfil og transkribert. Før intervjuene mottok deltakere et informasjonsskriv om prosjektets tema og formål, samt et samtykkeskjema som ble underskrevet. I samtykkeskjemaet fremkom det også at alle persondata ville bli anonymisert, men at navn på institusjon ville synliggjøres. Det ble opplyst om at dette kunne bidra til at enkelte individer vil kunne identifiseres indirekte gjennom stillingsbetegnelse. For å vanskeliggjøre identifikasjon av enkeltpersoner, bruker vi likevel ikke institusjonenes ekte navn i presentasjonen av funnene fra fase 2 (kapittel 5). Prosjektet er meldt inn hos og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

3.4.2 Dokumenter

Selv om fase to i all hovedsak bygger på de gjennomførte intervjuene, er det i tillegg gjennomført analyser av sentrale dokumenter i hver av utdanningene. Som fremgår av tabell 3 har vi i dette arbeidet konsentrert oss om emneplaner for bacheloroppgave-/masteroppgave emnet, håndbøker/formelle veiledninger og enkelte pensumlister i bachelor-

/masteremnet der dette har vært tilgjengelig. Formålet med dokumentanalysene har vært å få økt innsikt i hvordan formelle instruksjoner og føringer former og blir formet av de konkrete praksisene og aktivitetene som er knyttet til utdanningenes arbeid med bachelor-/masteroppgaven (jf. analytiske perspektiver på rutiner).

Tabell 3 viser en oversikt over datamaterialet som ble benyttet i fase 2.

Tabell 3 Oversikt over datamaterialet i fase 2

	Case	Intervjuer	Dokumenter
1	BLU	4 veiledere / fagansatte (gruppeintervju) 3 studenter (individuelle intervju)	Emneplan for bacheloroppgaven Emneplan for fordypningsoppgaven Pensumliste i bacheloroppgaveemne
2	GLU 1	Studieleder 4 veiledere/ fagansatte (gruppeintervju) 3 studenter (gruppeintervju) 2 praksislærere (individuelle intervjuer)	Programplan Emneplan Pensumlister i masteroppgaveemnet Pensumlister i emne i vitenskapsteori og metode Håndbok for masteroppgaven
3	GLU 2	Studieleder 3 fagansatte (gruppe og individuelt) 2 studenter (gruppeintervju) Inspektør lærerutdannings-skole	Programplan Emneplan Pensumlister i masteroppgaveemnet Pensumlister i emne i vitenskapsteori og metode Håndbok for masteroppgaven
4	Yrkesfaglærerutdanning	3 fagansatte/ veiledere (individuelle intervjuer) 3 studenter (gruppeintervju) 2 praksislærere (individuelle)	Programplan Emneplan Pensumliste i bacheloroppgaveemne Veileder for bacheloroppgaven
Totalt antall informanter: 32			

3.4.3 Organisasjonskart

For å få en bedre forståelse av utdanningenes organisatoriske rammer knyttet til oppgavearbeidet, har vi i tillegg utformet «organisasjonskart» for hver utdanning. Kartene er ment å gi et overordnet bilde av hvilke arenaer og aktører som er sentrale i forbindelse med arbeidet med bachelor-/masteroppgaven. Oversiktsbildene ble utformet av eller i samarbeid med studieleder/programleder. I de tilfellene organisasjonskartet var ferdigutviklet før

intervjuene med studieleder/programleder, ble disse gjerne brukt som bakgrunn for å få utdypende informasjon om de organisatoriske rammene i utdanningene.

4. Funn: Spørreundersøkelsen

I dette kapitlet redegjør vi for svarene fra spørreundersøkelsen om hvordan landets lærerutdanninger arbeider med bachelor- og masteroppgaver. Funnene presenteres med utgangspunkt i de fire hovedtematikkene i spørreundersøkelsen: i) Organisatoriske rammer, ii) Studentinvolvering og -medvirkning, iii) Involvering av praksisfeltet, og iv) Veiledning.

4.1 Bakgrunn

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til 199 personer i landets lærerutdanninger. Tabell 4 viser antall distribuerte undersøkelser og svar per institusjon. Med to unntak er samtlige institusjoner representert i undersøkelsen. Tabellen viser også at nesten alle lærerutdanningsprogrammer ved de ulike institusjonene er representert.

Tabell 4 Antall svar og inviterte per institusjon

Institusjon	Antall inviterte	Antall svar
Dronning Mauds Minne Høgskole	4	1
Høgskolen i Innlandet	14	7
Høgskolen i Østfold	7	5
Høgskolen på Vestlandet	15	7
Høgskulen i Volda	9	4
MF vitenskapelig høyskole	3	1
NIH	1	0
NLA Høgskolen	6	4
Nord universitet	20	8
NMBU	2	1
NTNU	8	6
OsloMet	25	10
Rudolf Steinerhøyskolen	5	2
Samisk høyskole	6	0
Universitetet i Agder	9	4
Universitetet i Bergen	13	6
Universitetet i Oslo	5	2
Universitetet i Stavanger	12	3
Universitetet i Sørøst-Norge	26	8
Universitetet i Tromsø	9	1
Total	199	80

Tabell 5 Antall svar per utdanningsprogram og institusjon. 0= ingen svar, / = har ikke utdanningsprogrammet

Institusjon/ Utdanningsprogram	GLU 1-7	GLU 5-10	Lektor	BLU	BLU master	Yrkes- fag	Fag- lærer	GLU påbygg master
Dronning Mauds Minne	/	/	/	1		/	/	
Høgskolen i Innlandet	2	2	2	1	1	/	2	1
Høgskolen i Østfold	3	3	/	2		/	/	
Høgskolen på Vestlandet	3	2	/	5	2	/	1	
Høgskulen i Volda	1	1	/	3		/	/	1
MF vitenskapelig høyskole	/	/	1	/	/	/	/	/
NIH	/	/	/	/	/	/	0	
NLA Høgskolen	3	3	/	3		/	/	1
Nord universitet	1	1	4	3		/	0	
NMBU	/	/	1	/	/	/	/	/
NTNU	1	1	1	/	/	2	/	
OsloMet	4	4	/	2	1	2	4	
Rudolf Steinerhøyskolen				1				
Samisk høyskole	0	0	/	0		/	/	
UiA	1	2	2	1		/	0	1
UiB	/	/	6	/	/	/	/	1
UiO	/	/	2	/	/	/	/	
UiS	1	1	1	1	1	/	/	
USN	1	5	3	2		/	1	1
UiT	1	1	0	0		/	/	
Total	22	26	23	25	5	4	8	6

Respondentene ble også spurt om hvilket utdanningsprogram de er tilknyttet, se tabell 6. Her kommer det frem at lektorutdanningen er den utdanningen som i størst grad er representert. Som nevnt i forrige kapittel kan dette henge sammen med at vi i disse utdanningene sendte undersøkelsen til flere personer enn i de andre utdanningene. Tabellen viser også at barnehagelærerutdanningen og GLU er godt presentert. Funnene kompliseres imidlertid med at flere rapporterer at de jobber i flere av programmene. For eksempel svarer to respondenter at de jobber i både GLU 1-7, GLU 5-10 og faglærerutdanningen, mens en oppgir at hen jobber i både GLU 5-10 og BLU. I de videre analysene valgte vi å slå sammen alle disse kombinasjonskategoriene (i tabell 6 markert i blått) til én kategori kalt «Miks». Dette vil si at kategorien «Miks» (se tabell 7) viser til alle som oppgir at de jobber i flere ulike utdanningsprogrammer. Hovedårsaken til at vi gjorde det på denne måten var at det i enkelte spørsmål ikke var mulig å vite hvilket utdanningsprogram informanten hadde tatt utgangspunkt i når hen svarte. I tabell 7 har vi også slått sammen alle grunnskolelærerutdanningene til én samlet kategori.

Tabell 6 Antall respondenter fra hvert utdanningsprogram

Utdanningsprogram	Antall
BLU	16
BLU og BLU master	5
Faglærerutdanning	4
GLU 1-7	2
GLU 1-7 og GLU 5-10	12
GLU 1-7, GLU 5-10 og GLU master påbygg	2
GLU-5-10	4
Lektorutdanning	20
Yrkesfaglærerutdanning	4
BLU, GLU 1-7 og faglærerutdanning	1
BLU, GLU 1-7 & GLU 5-10	1
BLU, GLU 1-7, GLU 5-10 og GLU master påbygg	1
BLU og GLU 5-10	1
GLU 1-7, GLU 5-10 og faglærerutdanning	2
GLU 1-7, GLU 5-10 og lektorutdanning	1
GLU 5-10 og faglærerutdanning	1
GLU 5-10 og lektorutdanning	2
GLU 5-10 og lektorutdanning	1
Total	80

Tabell 7 Utdanningsprogram etter sammenslåing

Utdanningsprogram	Antall
BLU	16
BLU og BLU master	5
GLU 1-7, GLU 5-10 og GLU master påbygg	20
Lektorutdanning	20
Faglærerutdanning	4
Yrkesfaglærerutdanning	4
Miks	11
Total	80

Vi spurte deretter informantene om de arbeidet med bacheloroppgaven, masteroppgaven eller begge deler. Av tabell 5 ser vi at omtrent halvparten av de som svarte, arbeider med masteroppgaven, mens 13 personer jobber med begge oppgavene. I undersøkelsen presiserte vi at vi her mente *programavsluttende* oppgaver, og at personer som jobbet i grunnskolelærerutdanningen eller lektorutdanningen ikke skulle rapportere på eventuelt arbeid med FoU-oppgaven/ bacheloroppgaven. I svarene kan det imidlertid se ut til at flere personer fra disse utdanningene har svart «begge», og at de med dette likevel har inkludert bacheloroppgaven. Dette betyr at antallet som arbeider med begge oppgavene *i praksis*

trolig er lavere enn oppgitt i tabell 8, mens antallet informanter som jobber med masteroppgaver etter all sannsynlighet er høyere enn det som her fremkommer.

Tabell 8 Hva slags oppgaver informantene arbeider med

Arbeider du med...	Antall
Bacheloroppgaver (BA)	26
Begge	13
Masteroppgaver (MA)	42
Total	81

For å få mer informasjon om hvem som svarte på undersøkelsen, ba vi også respondentene om å krysse av for hvilken rolle de har i arbeidet med bachelor-/masteroppgaven. Tabell 9 viser at flest jobber som veileder, underviser, emneansvarlig og/eller programleder/programkoordinator. Respondentene hadde her anledning til å krysse av for flere roller.

Tabell 9 Informantenes rolle i arbeidet med BA/MA-oppgavene

Rolle i arbeidet med BA/MA-oppgavene	Antall
Studieleder	20
Programleder/programkoordinator	27
Bachelorkoordinator	4
Masterkoordinator	12
Trinnleder	2
Emneansvarlig	41
Deltaker i bachelorgruppe	1
Deltaker i mastergruppe	11
Underviser	40
Veileder	54
Annet	2
Total	214

Videre ble respondentene spurt om hvilken stilling de er ansatt i. Av tabell 10 fremkommer det at de fleste enten er førsteamanuensiser eller høgskole-/universitetslektorer. Blant de 14 som krysset av for «annet, spesifiser», utdyper nesten alle at de ansatt som studie(program)ledere.

Tabell 10 Informantenes stillingstittel

Stillingstittel	Antall
PhD stipendiat	1
Dosent	6
Førsteamanuensis	24
Førstelektor	5
Høgskole-/universitetslektor	20
Høgskole-/universitetslærer	1
Professor	11
Annet, spesifiser	14
Total	82

4.2 Organisatoriske rammer

Fordi de organisatoriske strukturene i utdanningene kan sies å legge et avgjørende grunnlag for hvordan studentene kvalifiseres gjennom oppgavearbeidet, var vi i undersøkelsen interessert i å vite mer om disse rammene, og hva slags forskjeller og likheter som finnes mellom de ulike utdanningene. Som et første spørsmål om de organisatoriske rammene ble de som gjennomførte undersøkelsen bedt om å svare på hvem som koordinerer arbeidet med oppgavene. Respondentene hadde ved dette spørsmålet anledning til å krysse av for flere alternativer. Tabell 11 viser at det primært er emneansvarlig som har ansvar for koordineringen av oppgavene, men at også programleder/programkoordinator og studieleder i en del utdanninger har en sentral rolle i dette arbeidet. Generelt viser svarene fra «annet»-kategorien at det eksisterer et mangfold med hensyn til hvordan koordineringen av oppgavearbeidet foregår i landets lærerutdanninger. Ulike utdanninger opererer med ulike grupper som har ansvar for oppgavene, deriblant masterforum, og bacheloroppgave-arbeidsgrupper og masteroppgave-arbeidergrupper. I en del utdanninger er også ansvaret fordelt mellom en rekke personer, for eksempel emneansvarlig, programleder, masterkoordinatorer og studieadministrasjon.

Flere lektorutdanninger melder om at administrasjonen på de ulike faginstituttene er sentrale i koordineringen av arbeidet. Også yrkesfaglærerutdanningene rapporterer om en matristeorganisering der det samarbeides tett med andre institutter, og at dette samarbeidet kan være krevende fordi disse «(...) ikke i samme grad har et eierforhold til emnet». Én faglærerutdanningene forteller at de nå legger om til femårig lærerutdanning, og at de da vil jobbe for at studentene i større grad kan koble seg på forskningsarbeid, at det gis bedre faglig og praktisk oppfølging av veiledere samt at det skapes tettere samarbeid med skole-praksisfeltet.

Tabell 11 Koordinering av arbeidet med BA-/MA oppgaven

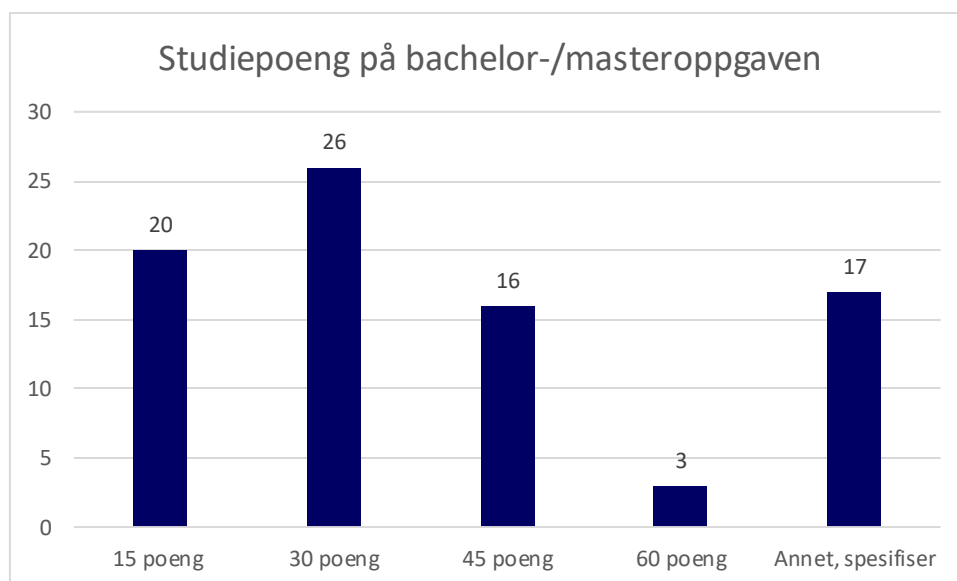
Arbeidet med BA/MA-oppgavene koordineres av...	Antall
Studieleder	20
Programleder/programkoordinator	26
Arbeidsgruppe	15
Emneansvarlig	49
Ingen	0
Vet ikke	1
Annet	18
Total	129

Respondentene ble videre spurt om hvor mange studiepoeng bachelor-/masteroppgaven er på, se figur 4. Her ble de presentert for fire ulike kategorier. Blant de forhåndsdefinerte alternativene ser vi at de fleste oppgavene er på 30 studiepoeng. En av de som svarer at oppgaven er på 30 poeng, er en ansatt i en lektorutdanning. Senere i undersøkelsen utdyper personen:

Jeg opplever omfanget på 30 sp som en sterk begrensning på hva slags oppgaver som kan gis, og at dette begrenser f.eks. innhenting av data fra praksisfeltet. Dette innebærer at en hel masteroppgave inkludert datainnsamling skal skrives på maks 5 mnd, og datainnsamlingen må være kort og effektiv.

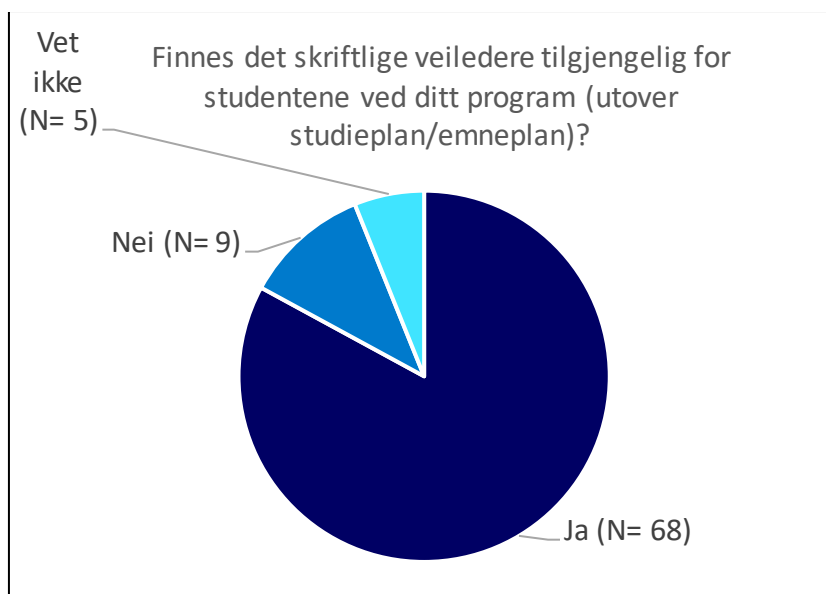
Kun tre respondenter oppgir at oppgaven er på 60 studiepoeng, inkludert én i kategorien «annet, spesifiser». De resterende svarene i «annet»-kategorien kommer primært fra de som jobber med både bachelor- og masteroppgaven, der det påpekes at oppgavene er av ulik størrelse (bacheloroppgaven er gjerne 15 eller 30 poeng, mens masteroppgaven er på 40). Tre respondenter, alle kommer fra samme lektorprogram, oppgir at masteroppgaven er på 50 studiepoeng.

Figur 4 Antall studiepoeng på BA-/MA oppgaven



I undersøkelsen ble det også spurt om det finnes skriftlige veiledere for studentene (utover studieplan og emneplan), se figur 5 nedenfor. Over to tredjedeler av de spurte svarer at dette finnes. De som svarte bekræftende ble videre bedt om å beskrive hva slags veiledere dette er. Et stort flertall av svarene viser til formelle instruksjer, retningslinjer, studiereglement og vurderingskriterier og sensorveiledninger. Særlig ansatte tilknyttet grunnskolelærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen rapporterer i tillegg om bachelor- og masterhåndbøker. Vesentlig færre av svarene viser til veiledere som tar for seg de faglig-substansielle aspektene ved oppgaven⁴. Lektorutdanningen i Bergen, er en av få utdanninger som viser til faglige ressursider tilgjengelig på nett. For eksempel vises det til nettsidene biowrite.no, bioskriv.no, biostats.no, som er sider utviklet for å gi biologistudenter fagspesifikke skriveråd og tips, blant annet om hvordan du som biolog leser og skriver akademiske tekster.

Figur 5 Skriftlige veiledere



De som hadde svart at de arbeidet med bacheloroppgaven fikk også spørsmål om oppgaven er et fagspesifikt eller et eget emne (figur 6). Nesten alle (N=36) oppgir at oppgaven er et eget emne.

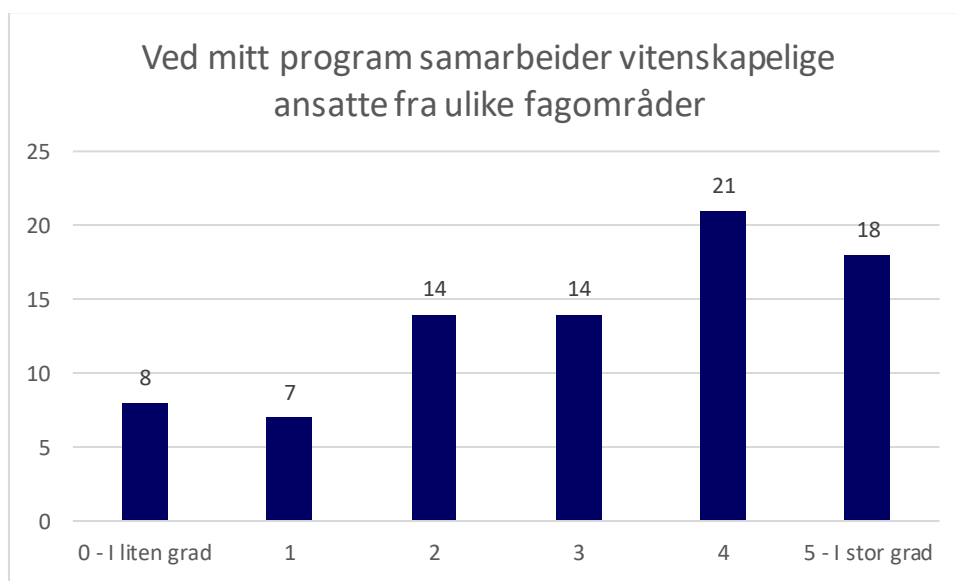
⁴ Faglige ressurser viser her til dokumenter, nettsider, veiledere o.l. som sier noe om innholdet i oppgavene, eller som på annen måte er ment å støtte studentene i utviklingen av innholdet i oppgaven. Det er uklart hvor vidt bachelor- og masterhåndbøker tar for seg formelle krav til oppgaven eller sier noe om det faglige og innholdsmessige i oppgavene – eller begge deler. Det samme gjelder for de som nevner at det finnes ulike ressursider.

Figur 6 Bacheloroppgaven som eget eller fagspesifikt emne (N=39)



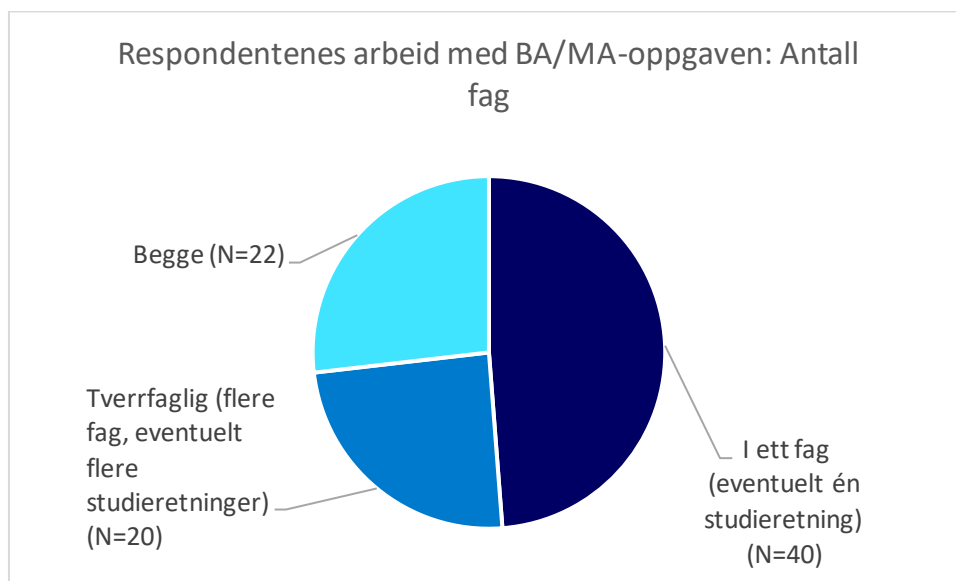
For å få mer kunnskap om hvordan det interne arbeidet på hvert program foregår, ble informantene videre stilt følgende skala-spørsmål: «Ved mitt program samarbeider vitenskapelig ansatte fra ulike fagområder (f.eks. pedagogikk og/eller fagdisipliner) om planlegging og gjennomføring av BA/MA-oppgaver». Skalaen gikk fra 0- i liten grad til 5- i stor grad. Av figur 7 ser vi at nærmere halvparten av de spurte har krysset av for at det i relativt stor eller i stor grad (4 eller 5) samarbeides på tvers av fagområder. En stor andel av de som har svart i relativt liten eller i liten grad (0 eller 1) er fra en lektorutdanning. Dette kan tyde på at en matriseorganisering er utfordrende med tanke på samarbeidet om FOU- og masteroppgavene.

Figur 7 Samarbeid mellom vitenskapelig ansatte fra ulike fagområder



Videre ble respondentene spurt om de jobber med bachelor-/masteroppgaven i ett fag (eventuelt én studieretning), flere fag (eventuelt flere studieretninger) eller begge deler. Innsikt i dette er blant annet interessant fordi det bidrar til økt kunnskap om hvilke personer som er involvert i kvalifiseringen av studentene gjennom oppgavearbeidet. Man kan også anta at dersom mange av respondentene jobber med oppgaven i flere fag eller studieretninger, fordrer dette stor grad av koordinering i utdanningen. Av figur 8 fremkommer det at omtrent halvparten jobber med oppgaven i ett fag/én studieretning. Også her er det flere av de har svart «begge» som jobber i GLU eller lektorutdanningen, og som trolig ikke har tatt hensyn til at vi kun spør om programavsluttende oppgaver. Det er dermed vanskelig å tolke antall svar i «begge»-kategorien.

Figur 8 Antall fag respondentene jobber med



De som svarte at arbeidet er organisert tverrfaglig ble stilt et oppfølgingsspørsmål om hvilke av aktivitetene som er felles for studentene. Det var her mulig å krysse av for flere alternativer. Figur 9 synliggjør at seminarer/kurs/emne i vitenskapsteori og metode er de aktivitetene som i størst grad er felles, etterfulgt av seminarer om akademisk skriving og problemstillingsseminarer. Svarene i «annet» utdyper hva som er felles og hva som er fagspesifikt. En ansatt fra en grunnskolelærerutdanning skriver for eksempel

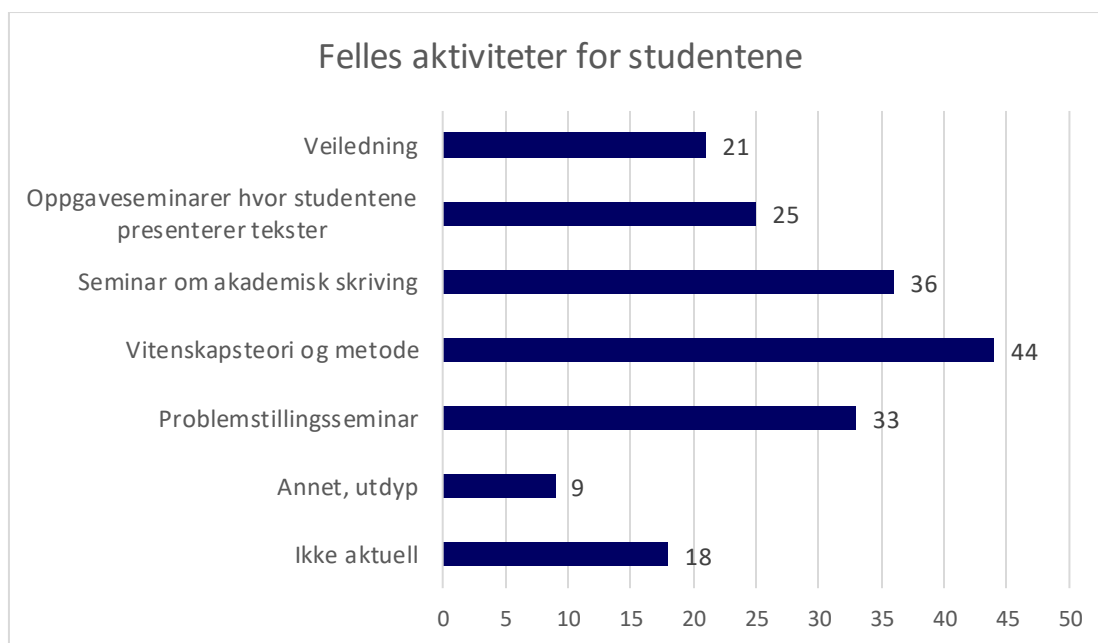
Her varierer det mellom de ulike masterfagene. Alle studentene, uavhengig av valgte masterfag har felles problemstillingsseminar, mastertorg, deler av undervisningen i vitenskapsteori og metode felles - tverrfaglig. Noen av masterfagene har felles seminar i akademisk skriving og oppgaveseminar hvor studentene presenterer tekster og gir hverandre tilbakemeldinger, de største masterfagene har dette internt for sitt masterfag. Masterkonferansen som er det siste masteroppgaveseminalet gir mulighet for tverrfaglige grupper. (GLU)

En ansatt i en annen grunnskolelærerutdanning skriver

Vitenskapsteori og metode har en fellesdel og en fagspesifikk del. Problemstillinger blir først drøfta i plenum her, men selve avgjørelsen tatt på en fagspesifikk

seminardag. Oppgaveseminarer er på samme dag for alle studenter, men har bare en kort fellesdel, det meste av seminaret er i faget. (GLU)

Figur 9 Aktiviteter på tvers av fag

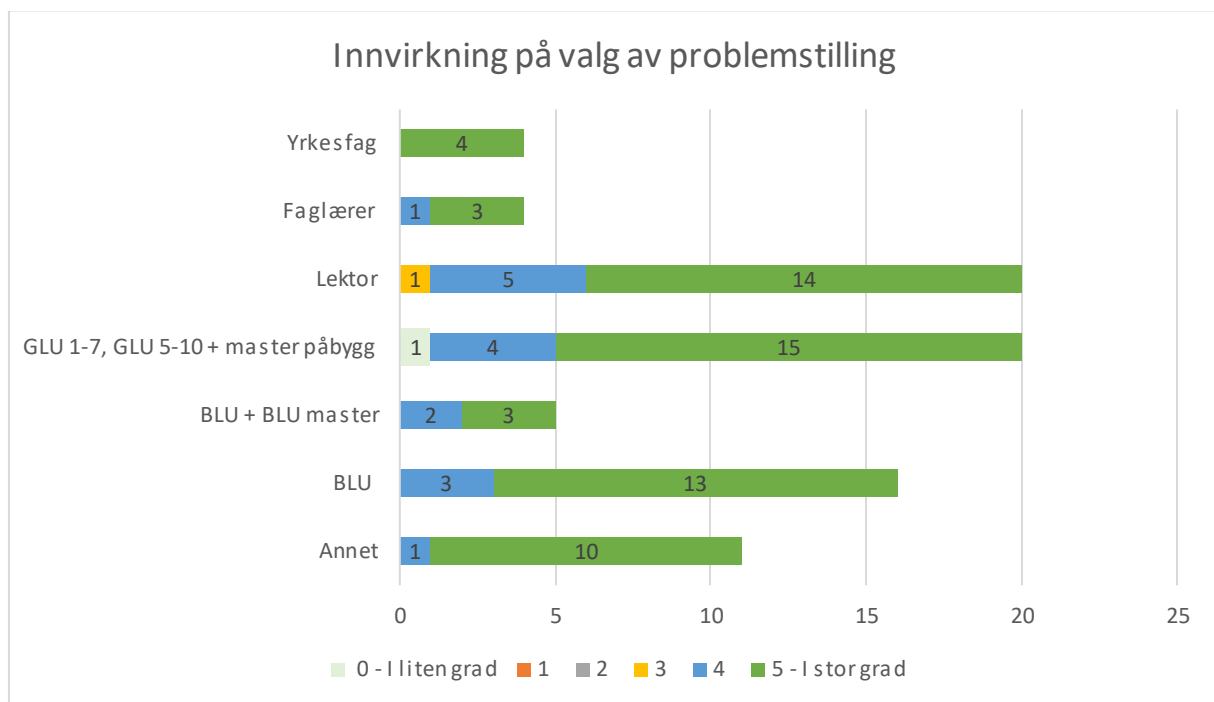


Ved noen institusjoner har man dermed enkelte fagmiljøer som iverksetter egne fagspesifikke aktiviteter, mens studentene i andre fag kun deltar på aktivitetene som er felles. Forholdet mellom fagovergrepene og fagspesifikke aktiviteter vil tas opp igjen i både casestudien og diskusjonskapitlet.

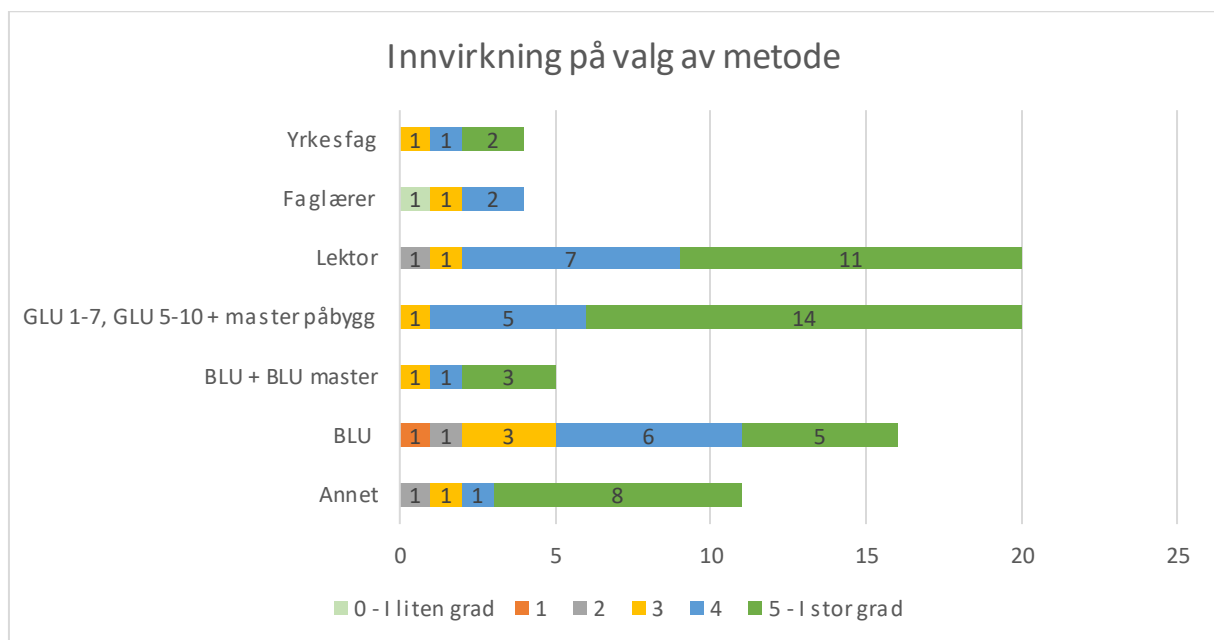
4.3 Studentenes valgfrihet i forbindelse med oppgaven

Flere av spørsmålene i undersøkelsen dreide seg om hvordan studentene involveres og trekkes inn i arbeidet med bachelor- og masteroppgaven. Dette er blant annet interessant fordi det vil kunne si noe om studentenes mulighet til selv å påvirke den kvalifiseringen som foregår gjennom oppgavearbeidet. Respondentene ble derfor spurt i hvilken grad de opplever at studentene kan innvirke på valg av problemstilling, metode og teori, samt om de kan innhente egne data. Svarene presenteres i figur 10, 11, 12 og 13. Selv om svarene er fordelt etter utdanningsprogram, er det grunnnet antallet respondenter i hvert program vanskelig å sammenligne svarene mellom utdanningsprogrammene. Litt overordnet kan vi imidlertid si at svært mange av de som har svart, uavhengig av utdanning de jobber i, mener studentene i stor grad kan innvirke på valg av problemstilling, metode, teori og innhenting og egne data. Særlig valg av problemstilling og teori synes å være noe studentene i stor grad kan påvirke. Når det gjelder innvirkning på problemstilling er det totalt 62 av de 80 som har svart «5- i stor grad», mens det tilsvarende for valg av metode er 43 av 80. For valg av teori svarer 53 av respondentene «5- i stor grad».

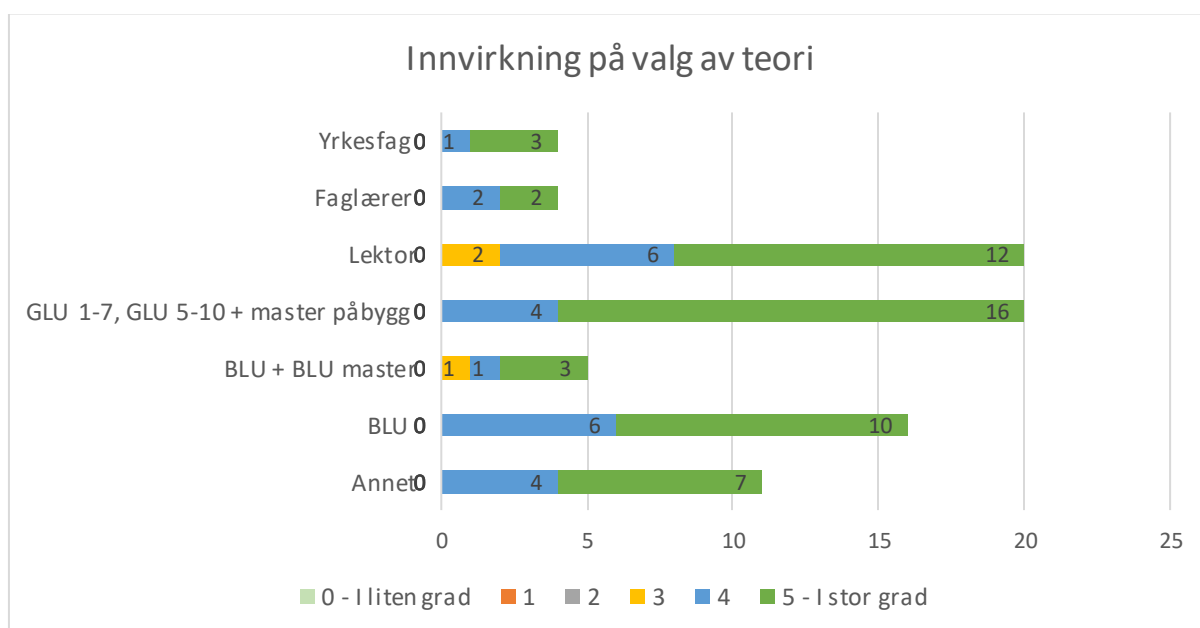
Figur 10 Studentenes innvirkning på valg av problemstilling



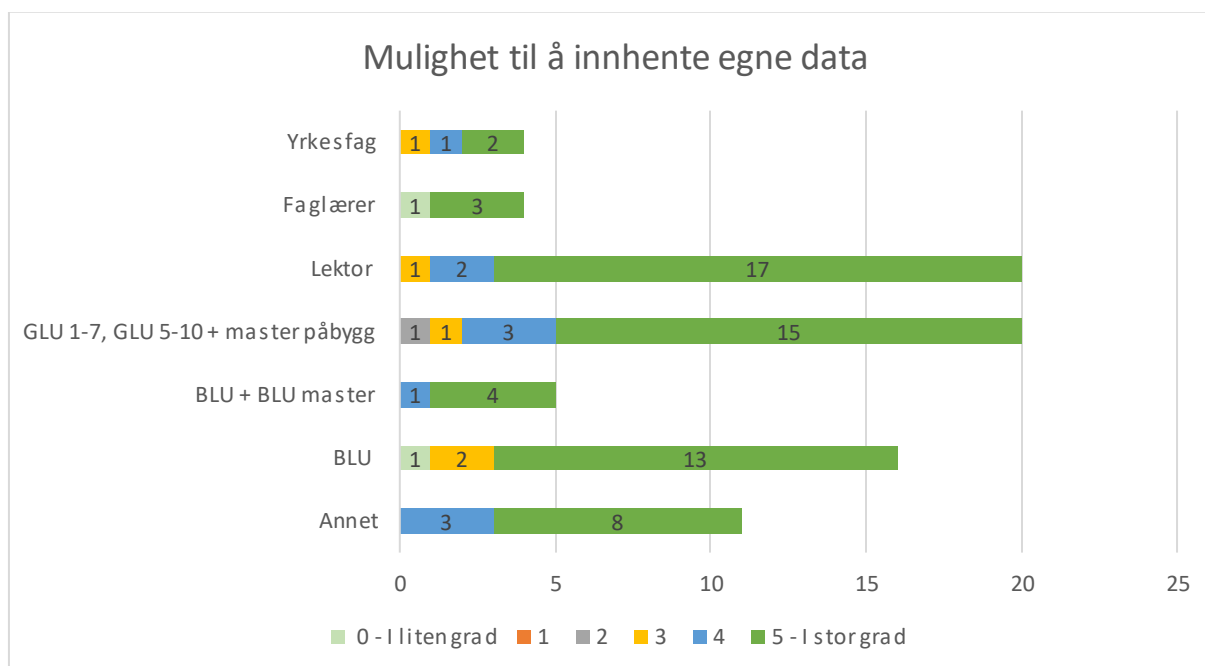
Figur 11 Studentenes innvirkning på valg av metode



Figur 12 Studentenes innvirkning på valg av teori



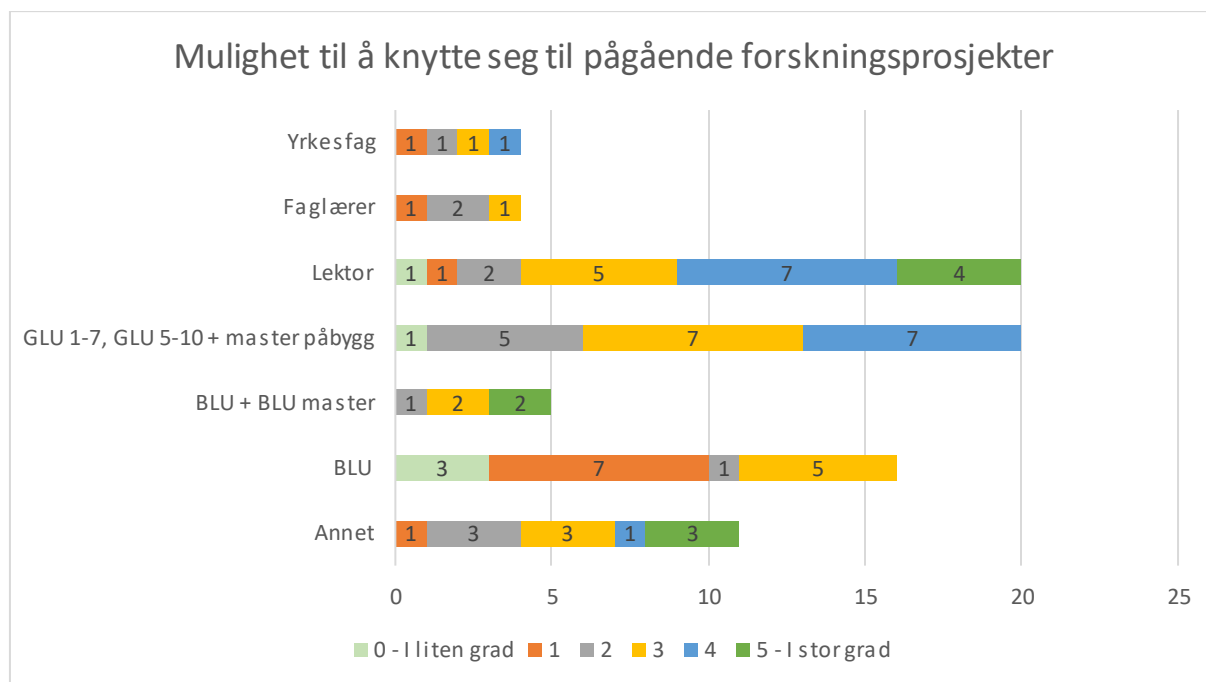
Figur 13 Studentenes mulighet til å hente egne data



Respondentene fikk også spørsmål om studentenes mulighet til å knytte seg til pågående forskningsprosjekter – se figur 14. Spørsmålet er ikke bare interessant fordi det gir innsikt i studentenes valgmuligheter i oppgavearbeidet, men også fordi det vil kunne si noe om hvordan FoU-aktivitet i utdanningene anvendes som støttende praksiser for studentene. Sammenlignet med studentenes mulighet til å innvirke på metode, teori og problemstilling er det i svarene på dette spørsmålet større spredning mellom utdanningsprogrammene, men

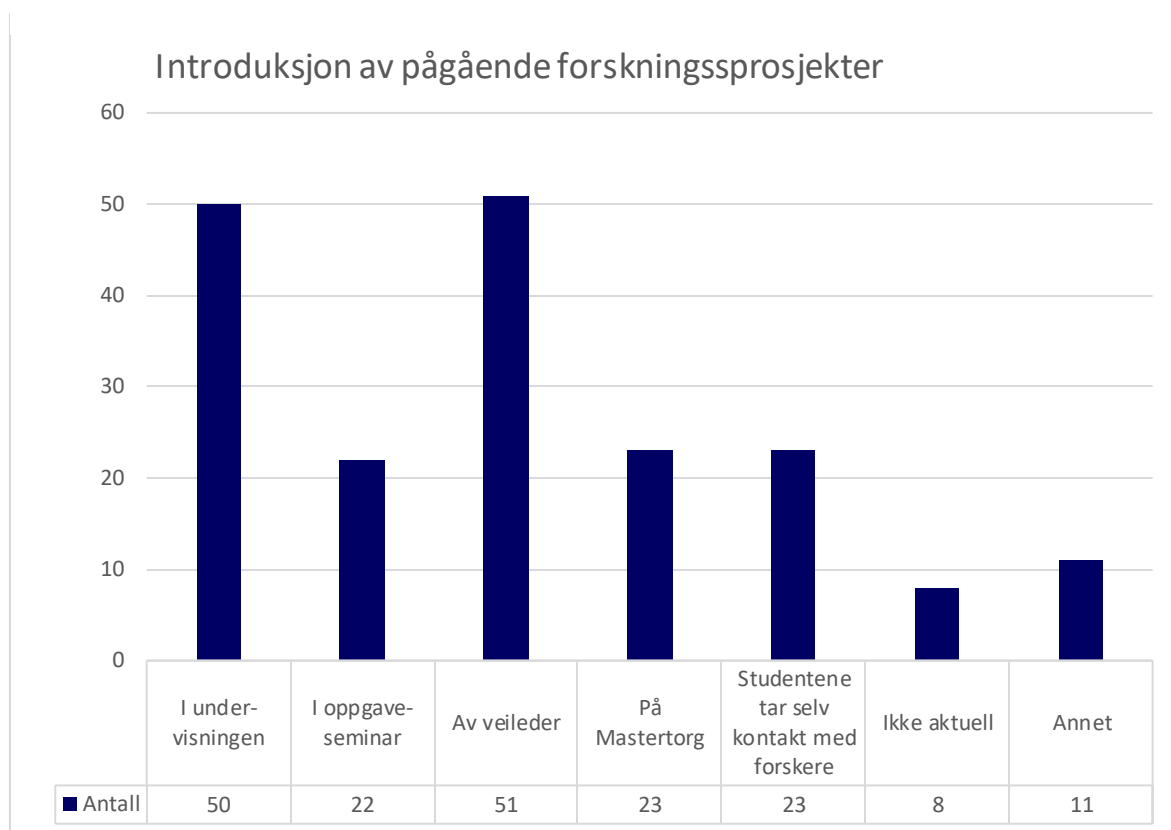
også innad i hvert program. I lektorprogrammene synes det er å være relativt stor variasjon. I barnehagelærerutdanningene meldes det om at studentene i relativt liten grad kan knytte seg til forskningsprosjekter. En av grunnen til dette kan være at oppgavene i barnehagelærerutdanningen er mindre forskningsorienterte enn for eksempel masteroppgavene i grunnskolelærerutdanningen, som vist i gjennomgangen av rammeplanene. Totalt er det kun 7 av de 80 spurte som svarer «5-i stor grad».

Figur 14 Studentenes mulighet til å knytte seg til pågående forskningsprosjekter



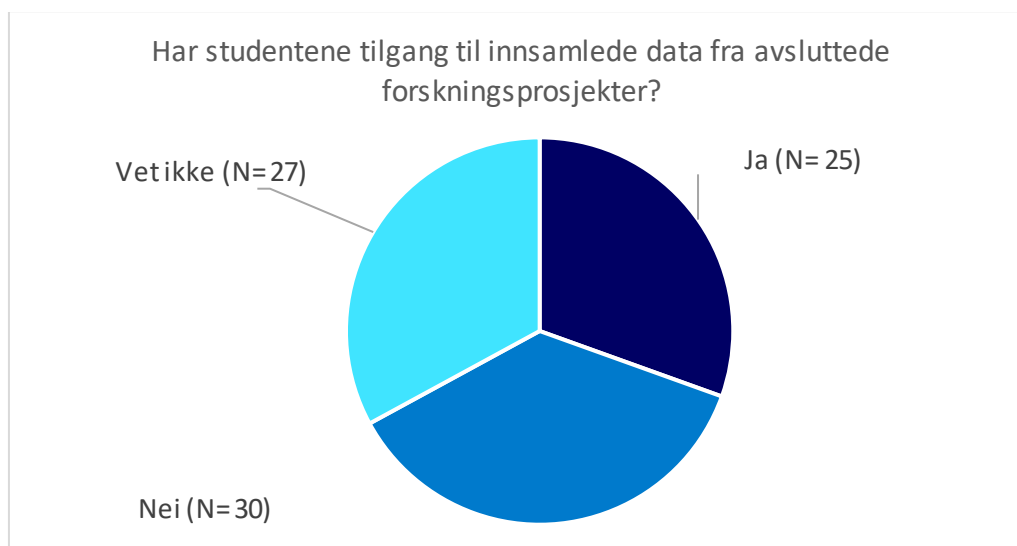
I forlengelsen av spørsmålet om mulighet til å knytte seg til pågående forskningsprosjekter, ble respondentene spurt om hvordan studentene eventuelt blir introdusert for disse prosjektene. Figur 15 viser at det i stor grad er gjennom undervisningen og gjennom veileder at studentene får vite om forskningsprosjektene. Det er grunn til å tro at veileder gjerne vil informere om prosjekter som hen selv er med i. I undervisningen kan det både være snakk om at det hentes inn personer som informerer om prosjekter det er mulig å knytte seg til, eller det kan være undervisere som i egen undervisning opplyser om dette. Blant de som har krysset av for «annet», spesifiserer flere at de arbeider med å utvikle rutiner for å introdusere studenter for pågående forskningsprosjekter.

Figur 15 Hvordan studentene introduseres for pågående forskningsprosjekter



Respondentene ble også spurt om studentenes mulighet til å benytte data fra avsluttede forskningsprosjekter (figur 16). Dette gir økt kunnskap om studentenes mulighet til å analysere og re-analysere allerede innsamlede data, noe som kan være ressursbesparende for både studenten og utdanningen. Omtrent en tredjedel av de 82 spurte svarer at studentene ikke har mulighet til dette, mens de resterende tredjedelene svarer at studentene har det eller at de ikke vet om de har det. Den høye andelen som svarer «nei» og «vet ikke» kan tyde på at utdanningene mangler strukturer for å introdusere studentene for slike data, men også at respondentenes kunnskap om eventuelle slike muligheter er mangelfull.

Figur 16 Studentenes tilgang til innsamlede data fra avsluttede forskningsprosjekter



De som svarte ja ble videre spurte om hva slags data det er snakk om og hvordan studentene blir introdusert for dataene. Generelt kommer det i svarene frem at flere sier noe om *hva slags* data som gis tilgang til enn *hvordan* dataene introduseres. Én tolkning av dette er at det i mindre grad finnes rutiner for å introdusere studentene for slike data. Svarene fra lektorutdanningene viser stor variasjon i type data som studentene har tilgang til, deriblant intervjudata, elevsvar fra tidligere FoU-prosjekter, videodata, elevtekster, prøveresultater og klasseromsdata. I et fåtall grunnskolelærerutdanninger trekkes det fram muligheten til å koble seg på større data baser samlet inn i tidligere forskningsprosjekter. Blant annet beskriver én respondent at utdanningen samarbeider med et forskningsinstitutt som gir studentene tilgang til både data og aktuelle problemstillinger. En annen respondent skriver

Primært store datamateriale som vi som ansatte har vært med og samle inn tidligere i forskerlivet og som er åpent tilgjengelig for alle, slik som talespråksskorpuser og elevtekstskorpuser. Men også data fra tidligere prosjekter her som ikke er åpent tilgjengelig for andre enn forskergruppa, for eksempel data fra andrespråkselever (GLU).

En annen ansatt i en grunnskolelærerutdanning utdyper også

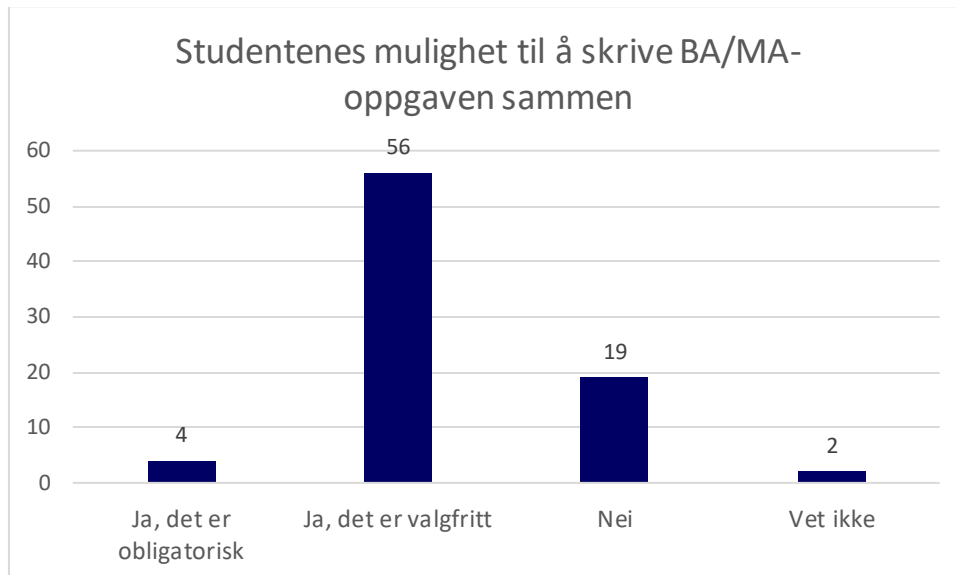
Det kan være data fra forskningsprosjekter i grunnskolen, elevtekster, spørreundersøkelser med lærere, elever og foreldre. Datagrunnlaget blir presentert som en del av prosessen i utvelgelsen av problemstilling, kan få informasjon av emneansvarlig, forskergrupper eller tidligere forelesere. (GLU)

På spørsmål om studentene har anledning til å skrive oppgaven sammen med en eller flere medstudenter, svarer tre fjerdedeler at dette er mulig (figur 17). Av totalt 81 svar oppgir de aller fleste (56 stk) at det er valgfritt, mens fire sier det er obligatorisk. De fire jobber i henholdsvis en grunnskolelærerutdanning, faglærerutdanning, yrkesfaglærerutdanning og barnehagelærerutdanning. Omtrent en fjerdedel (N=19) oppgir at studentene ikke har mulighet til å skrive sammen med en eller flere medstudenter.

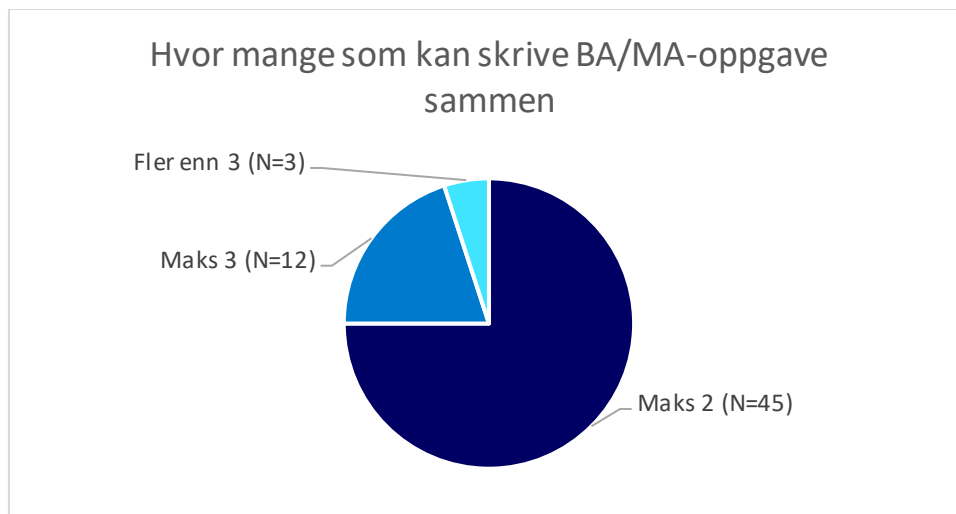
De som svarte ja på spørsmålet om studentene mulighet til å samskrive, fikk videre spørsmål om hvor mange som har mulighet til å skrive sammen. Av figur 18 ser vi at 45 av de som har

svart sier at det er satt et tak på to personer, mens tolv personer oppgir at det maksimalt er mulig at tre studenter samskriver. Tre stykker oppgir at det er anledning for grupper på mer enn tre studenter å skrive sammen.

Figur 17 Studentenes mulighet til å samskrive



Figur 18 Antall studenter som kan skrive sammen

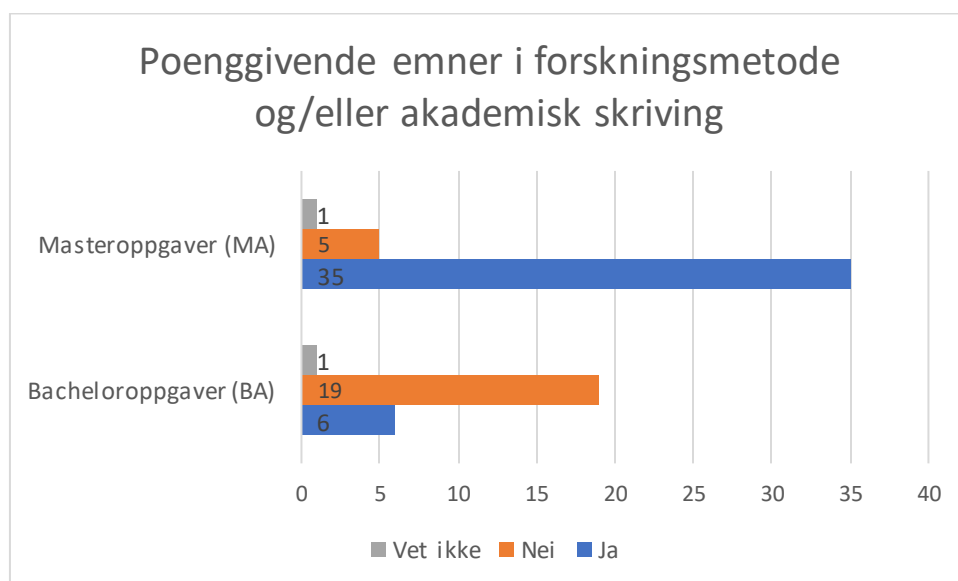


Respondentene ble videre spurt om studentene har tatt poenggivende emner i forskningsmetode og/eller akademisk skriving⁵ (se figur 19). Av de som arbeider med masteroppgaven svarer de aller fleste at studentene har tatt slike emner (N= 35), mens det blant de som arbeider med bacheloroppgaven er en klar overvekt av respondenter som oppgir at studentene *ikke* tar poenggivende emner i forskningsmetode og/eller akademisk

⁵ Antall svar er ved dette spørsmålet noe lavere enn ved de foregående spørsmålene, da vi her har tatt ut de som har svart at de jobber med både bachelor- og masteroppgaven.

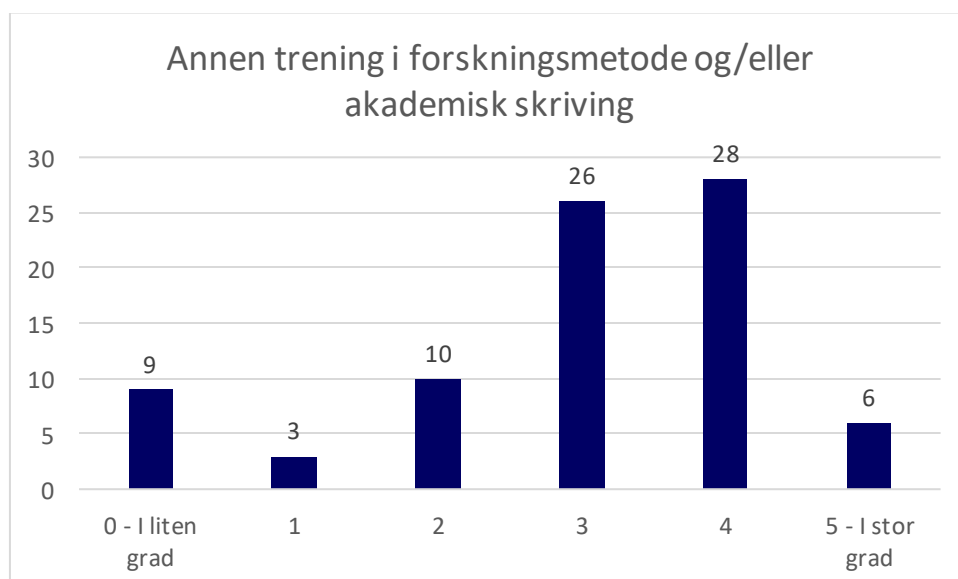
skriving (N=19). Seks av de totalt 26 personene som arbeider med bacheloroppgaven sier likevel at studentene har slike emner.

Figur 19 Poenggivende emner i forskningsmetode og/eller akademisk skriving (N=67)



I tillegg til spørsmålet om poenggivende emner, ble det i undersøkelsen stilt spørsmål om hvorvidt studentene får annen trening i forskningsmetode og/eller akademisk skriving før de begynner med oppgavearbeidet. Det ble presisert at «annen trening» for eksempel kunne dreie seg om ikke-poenggivende emner og kurs. Av figur 20 ser vi at dette relativt vanlig i utdanningene, og at omtrent to tredjedeler av de spurte har krysset av for alternativ 3 eller 4. Blant de som svarer 0 eller 1 er det flest lektorutdanninger, etterfulgt av barnehagelærerutdanninger.

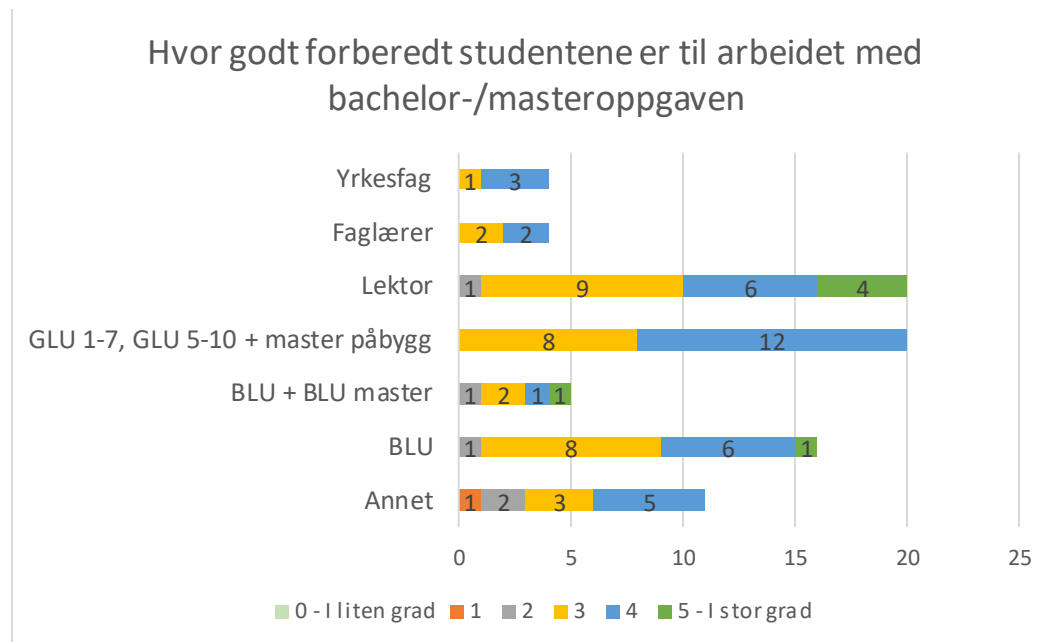
Figur 20 Annen trening i forskningsmetode og/eller akademisk skriving



Til slutt ble respondentene spurt om hvor godt forberedt de mener studentene er til arbeidet med bachelor-/masteroppgaven. Figur 21 viser at et flertall oppgir at studentene er relativt

godt forberedt. Tallene kan likevel tolkes som at det innenfor de fleste utdanninger er et forbedringspotensial med tanke på å forberedelsesarbeidet.

Figur 21 Grad av forberedthet til arbeidet med BA-/MA oppgaven

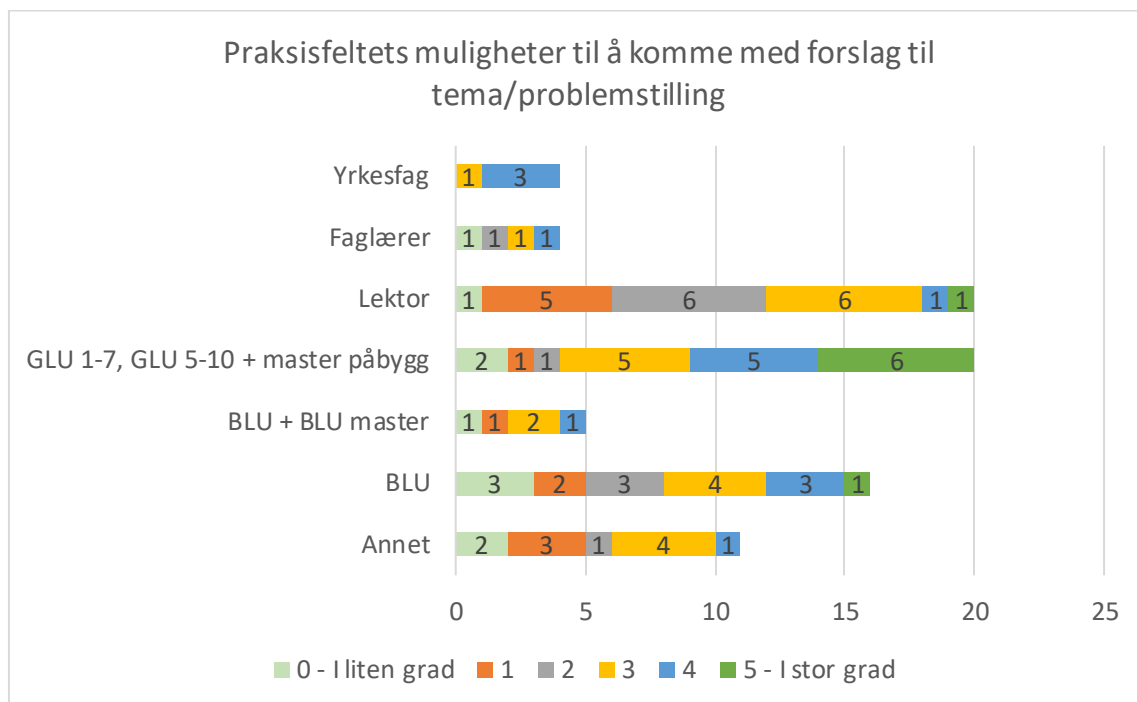


4.4 Involvering av praksisfeltet

Det tredje tematiske hovedområdet i undersøkelsen dreier seg om involvering av praksisfeltet i arbeidet med bachelor- og masteroppgaver. Temaet er viktig for å få bedre forståelse av i hvilken grad og på hvilke måter skoler og barnehager tar del i studentenes kvalifiseringsprosess gjennom oppgavene. Spørsmålene tar både for seg ulike *måter* utdanningene kan trekke inn praksisfeltet på, men også ulike *tidspunkter* i arbeidet involveringen kan foregå på.

Én måte å involvere praksisfeltet på, er ved å legge til rette for at de kan komme med forslag til temaer og problemstillinger til studentenes oppgaver. Figur 22 viser at det her er relativt stor variasjon innad i hvert utdanningsprogram, men også mellom programmene. Omtrent halvparten av respondentene fra grunnskolelærerutdanningene svarer at studentene i stor grad har mulighet til å spille inn temaer og problemstillinger. I barnehagelærerutdanningene er det omtrent en tredjedel som sier at praksisfeltet i svært liten eller liten grad har anledning til å komme med slike forslag. Dette er ikke overraskende, blant annet fordi omfanget på masteroppgaven i grunnskolelærerutdanningen er større enn bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen (jf. kapittel 2).

Figur 22 Praksisfeltets muligheter til å spille inn tema/problemstilling



Respondentene fikk deretter spørsmål om hvordan tema og problemstilling meldes inn av praksisfeltet. Spørsmålet ble gitt med kommentarfelt, slik at de som svarte kunne skrive utfyllende om dette. Generelt kan svarene herfra deles i to hovedkategorier. Omtrent halvparten av svarene viser til en form for *systematisk innmelding*, der man har rutiner for å ivareta slike prosesser. Disse svarene viser blant annet til at innmeldingen foregår gjennom universitetsskoler/lærerutdanningsskoler, mastertorg, praksisseminarer, profesjonsdager eller egne personer som fungerer som koordinatore mellom praksisfeltet og utdanningene. Mastertorg synes særlig i grunnskolelærerutdanningene å være en viktig arena for slikt samarbeid. Den andre halvparten av svarene viser til mer tilfeldige former for innmelding av tema og problemstilling. Disse mindre systematiske formene dreier seg blant annet om at studentene får innspill og ideer av praksisfeltet mens de gjennomfører praksisperioden sin, eller at praksislærer tipser studenter om det de mener er relevante temaer og forskningsspørsmål.

Et par respondenter nevner også at det i utdanningen arbeides for «(...) en pilot for større samskaping med praksisfeltet. Planen er å få denne klar til neste studieår» (GLU).

Undersøkelsen inneholdt også et åpent spørsmål om praksisfeltets rolle for studentene som samler egne data. På spørsmålet «Hvilken rolle har praksisfeltet med hensyn til de studentene som samler inn empiriske data til bachelor-/masteroppgaven?», kom det frem at den viktigste rollen praksisfeltet har i denne sammenheng er å være tilretteleggere og døråpnere for studentene. Lærere og barnehagelærere muliggjør studentenes datainnsamling ved å selv stille som informanter eller ved å sende studentene videre til andre lærere.

«Barnehagene stiller med ansatte eller foresatte som informanter ved kvalitativt intervju, de kan stille barnegruppen til disposisjon ved formidling av et kunstnerisk pedagogisk opplegg, og studenter kan observere ansatte eller barnegrupper i barnehagen» (BLU)

I en del tilfeller synes lærere og barnehagelærere også å fungere som samtalepartnere for studentene, for eksempel om valg av tema for oppgaven deres. Disse samtalerne synes imidlertid å primært være samtaler som foregår mens studentene er i praksis, og ikke noe som er formalisert. Flere respondenter trekker frem betydningen av universitetsskolene/-barnehagene, og at disse i mange tilfeller er pliktige til å stille opp for studentenes datainnsamling. Tre respondenter nevner også at det har blitt foretatt forsøk med lærere/barnehagelærere fra praksisfeltet som biveiledere på studentens oppgaver.

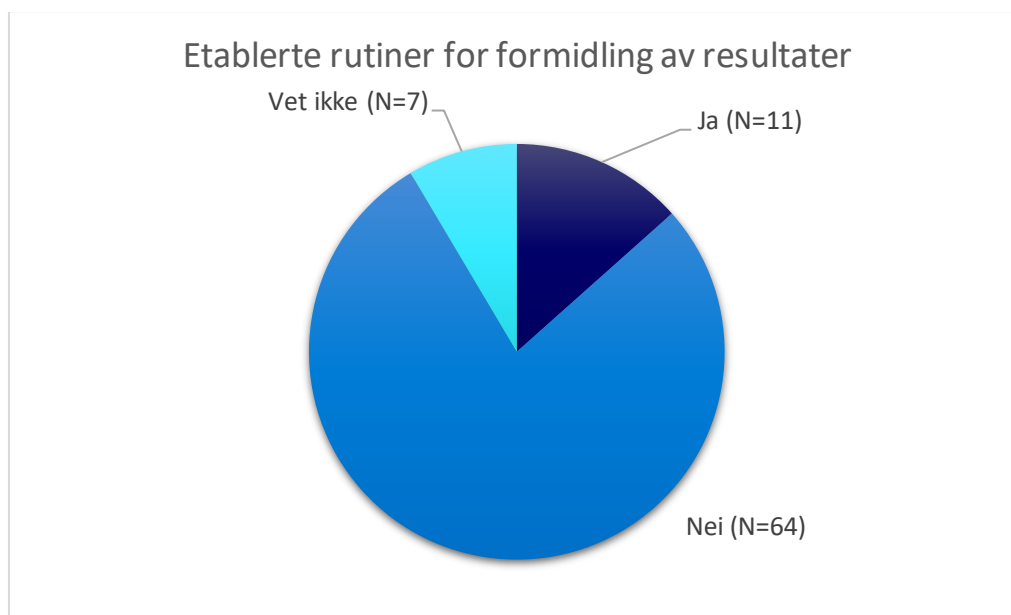
I svarene finner vi også tendenser til utfordringer relatert til det å samle inn empiriske data fra praksisfeltet generelt. Én informant nevner at praksisfeltet først og fremst skal tilrettelegge for datainnsamling, men at presset på skolene og de enkelte lærerne kan bli stort. En annen skriver at

«Mange studenter på MA vil skrive praksisnær oppgaver, men vi veileder dem også til å forstå at også spørsmål om hva man underviser i og hvorfor er relevant, og ikke bare hvordan. Tekst- og dokumentanalyse og skriving av oppgaver som ikke bare undersøker hva som blir/har blitt gjort, men også viser kritisk og kreativt framover mot hva man kan gjøre, er ønskelig, mener jeg.». (Lektorutdanningen)

En annen påpeker at «Min erfaring er at de studentene jeg veileder helst vil intervjuere lærere og observere undervisning. Jeg håper i samarbeid med praksisfeltet å få til at studentene i større grad prøver ut et opplegg i praksis og velger lesson study som metode». Relatert til dette nevner en annen ansatt i grunnskolelærerutdanningen at masterstudentene ofte assosierer det å skrive en «praksisnær oppgave» med det å undersøke hvordan man underviser, men at hen veileder dem til å forstå at tekst- og dokumentanalyser er vel så viktige oppgaver. Forståelsen av begrepet «praksisnær», og hvordan dette i noen tilfeller synes å være knyttet til studentenes metodiske og tematiske valg for oppgaven, diskuteres videre i kapittel 5 og 6.

Til slutt ble respondentene innenfor denne tematikken spurt om det finnes arenaer/rutiner for å formidle resultatene fra bachelor-/masteroppgavene tilbake til praksisfeltet. Figur 23 viser at nesten fire av fem sier dette ikke finnes i deres utdanning. De 11 personene som svarte at dette finnes, fikk videre spørsmål om hva slags arenaer/rutiner det er snakk om. Av de få svarene som kom inn, gikk «masterkonferanse» igjen som arena for formidling av oppgavene. Slike konferanser innebærer gjerne at studentene presenterer sine oppgaver for veiledere, medstudenter praksisskoler. Én ansatt fra grunnskolelærerutdanningen nevner at få representanter fra praksisskolene stiller på grunn av tidspress. Et par respondenter nevner også at studenter har presentert oppgavene sine på skolene, men dette synes å være mindre formalisert enn masterkonferansene.

Figur 23 Rutiner for formidling av resutalter fra oppgaven



4.5 Veiledning

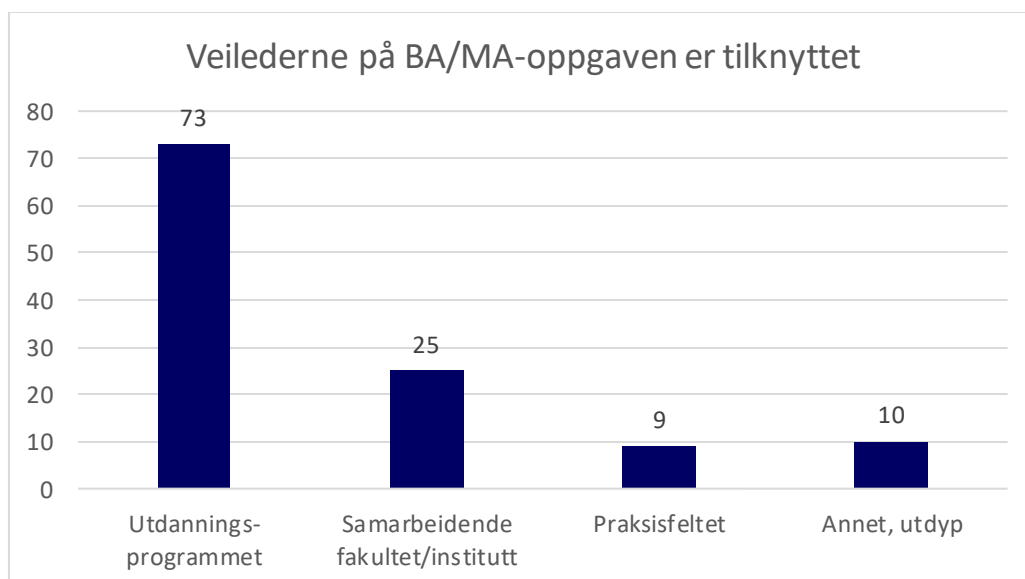
Det siste tematiske hovedområdet i undersøkelsen dreier seg om veiledning. Tematikken er blant annet relevant fordi hyppighet og kvalitet på veiledning trolig vil være avgjørende for hva slags retning studentenes oppgaver tar, hvordan metode, teori og problemstilling knyttes sammen og studentenes utbytte av oppgavearbeidet. Innenfor dette hovedområdet stilte vi derfor spørsmål både om studentenes muligheter til å få/gi tilbakemeldinger, men også om kompetanse, opplæring og utvelgelse av veiledere på studentenes oppgaver.

Respondentene ble først spurt om hvor veilederne på bachelor-/masteroppgaven har sin tilknytning. De hadde her anledning til å krysse av for flere svar. Figur 24 viser at nesten alle sier at veilederne er tilknyttet utdanningsprogrammet, mens omtrent en tredjedel av dem som svarte oppgir at de er tilknyttet samarbeidende fakultet/institutt. Et flertall av de som har svart «annet» utdyper at de også bruker enkelte eksterne veiledere. Én skriver for eksempel:

Hovedsakelig er hovedveilederne fra utdanningsprogrammet, men ettersom det er mange studenter som trenger veiledere samtidig, må vi til en viss grad også innhente veiledere med relevant kompetanse fra andre institutt ved fakultetet (BLU).

Av de som svarer at de også har veiledere fra praksisfeltet, jobber de fleste i en grunnskolelærerutdanning. Generelt tyder imidlertid tallene på at det ikke er spesielt utbredt å ha veiledere fra praksisfeltet på studentenes oppgaver.

Figur 24 Veiledernes tilknytning



Deretter fikk respondentene spørsmål om hvilke krav til kompetanse som stilles til veilederne. Av tabell 12 ser vi at kompetansekravet til veilederne i all hovedsak er mastergrad. I enkelte lektorutdanninger stilles det imidlertid krav til doktorgrad, og disse er også de eneste utdanningene med doktorgrad som kompetansekrav.

I svarene «annet, utdyp» finner vi flere svar som peker på at man i utgangspunktet har et gitt kompetansekrav, men at man i flere tilfeller må avvike fra dette. En ansatt i en barnehagelærerutdanning påpeker for eksempel «I hovudsak ønskjer ein rettleiarar med førstekompetanse, men på grunn av låg kompetanse i mange av faga, har fleire av rettleiarane kun lektorkompetanse». En ansatt i grunnskolelærerutdanningen viser til at omleggingen til femårig master, og et høyt antall studenter som nå skal skrive en profesjonsrettet og praksisnær oppgave, skaper et behov for at alle instituttansatte kan veilede. Av den grunn har krav om master blitt satt til side i denne utdanningen.. Flere andre fra ulike utdanningsprogrammer nevner at dersom kompetansekravet som finnes i utdanningen ikke kan oppfylles, er det mulig å delta i veiledningsteam. For eksempel utdyper en ansatt i grunnskolelærerutdanningen at veiledere med mastergrad kan være del av veilederteam med veiledere med doktorgrad, men ikke veilede alene. Tilsvarende oppgir en ansatt i en lektorutdanning at de primært har doktorgrad som krav, men at stipendiater under opplæring får veilede i team med en erfaren veileder.

Tabell 12 Krav til kompetanse hos veilederne

Utdanningsprogram	Master-grad	Doktor-grad	Første-kompetanse	Vet ikke	Annet, utdyp	Totalt
BLU	10		2	1	3	16
BLU + master påbygg	1		1	1	2	5
GLU 1-7, GLU 5-10 + master påbygg	10		6	1	3	20
Lektor	6	4	2	1	7	20
Faglærer	4					4
Yrkesfag	3		1			4
Annet	6		1	1	3	11
Totalt	40	4	13	5	18	80

Respondentene ble også spurt om hvordan veilederne velges. De hadde her mulighet til å krysse av for flere av alternativene. Figur 25 viser at studentenes problemstilling/tema er den faktoren som er viktigst ved utvelgelsen. Nest viktigst er hvem av de ansatte som har kapasitet. Studentenes teori- og metodevalg er mindre viktig når veileder skal velges. I svarene i «Annet, utdyp», påpeker én respondent fra barnehagelærerutdanningen at tildeling av veiledere foregår tilfeldig, mens en som er tilknyttet grunnskolelærerutdanningen oppgir at «Ideelt er det problemstilling/tema som legges til grunn for MA-veiledning. I praksis er det ikke sjeldent at det er ansattes kapasitet på arbeidsplan som legges til grunn for tildeling av veileder». En studieleder for en barnehagelærerutdanning peker også på en sammenheng mellom kapasitet og kravet om at studenter skriver oppgaven sammen:

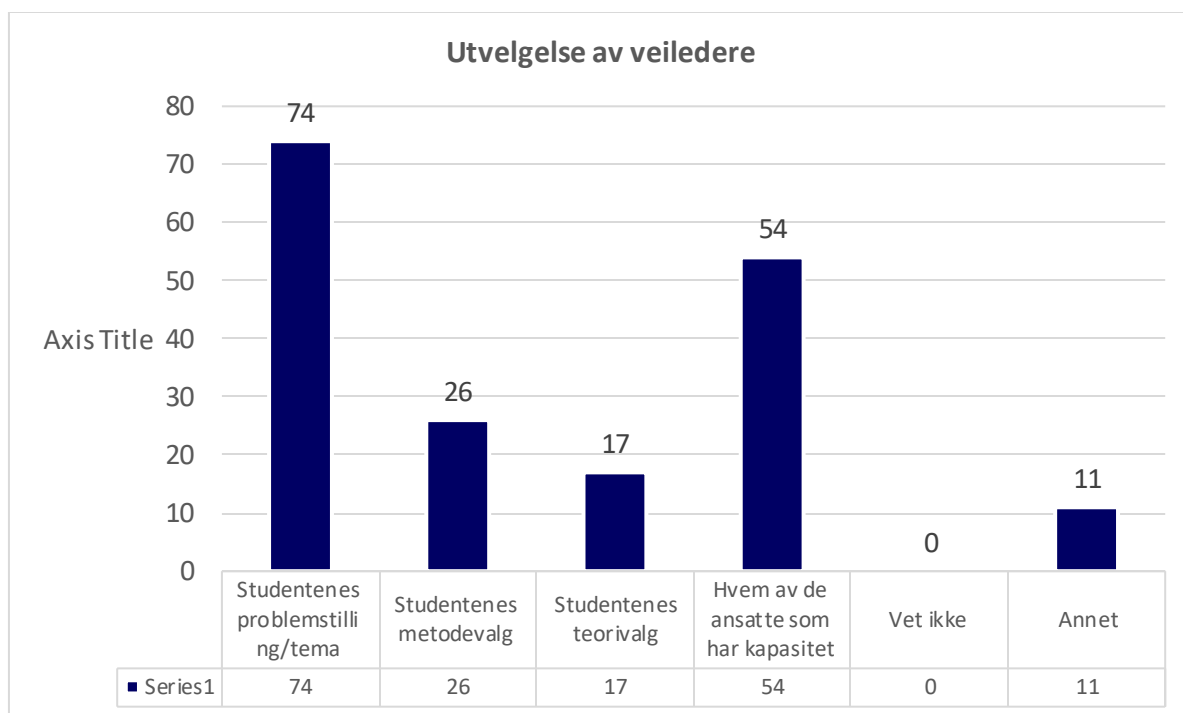
Barnehagelærerutdanningen er underfinansiert. (...) Som emneansavelig opplever jeg det særdeles ergerlig på vegne av studentene at de ikke kan velge om de vil skrive individuelt eller sammen med 2-3 andre, pga. finansiering. (BLU)

En ansatt i en lektorutdanning viser også til at veilederkapasiteten er en sterk begrensning, blant annet fordi «(...) antallet studenter som ønsker dette har hatt en jevn økning i flere år». En annen tilknyttet en lektorutdanning utdyper også rundt spørsmålet om kapasitet:

Veiledning knyttes til egen forskningstid ved vårt institutt, det regnes ikke som undervisning eller gir noen uttelling i noe undervisningsregnskap. Dette begrenser også, vi skal og må knytte oppgavene vi veileder til felt vi forsker på selv. Ellers er det umulig å få tid til å veilede studentene på en god måte. (Lektorutdanningen)

I en del utdanninger kan det dermed se ut til at veilederutvelgelse basert på faglige forhold må vike til fordel for hvem av de ansatte som har tid.

Figur 25 Utvelgelse av veiledere

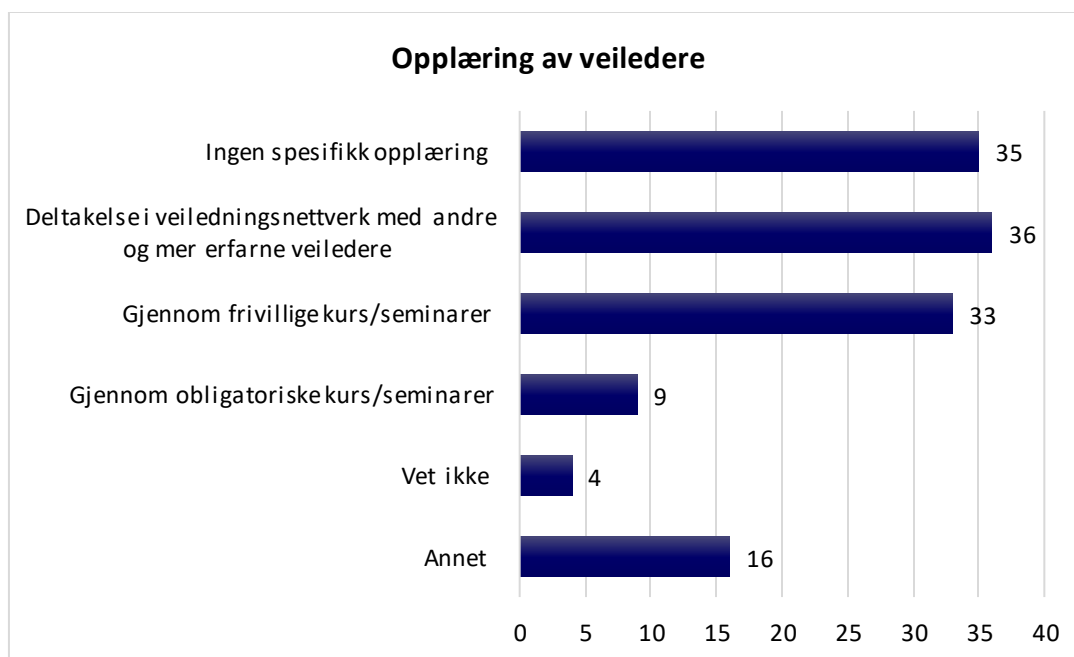


Videre ble respondentene spurt om hvordan opplæringen av veiledere foregår, se figur 26. Av figuren ser vi at flest svarer at det foregår gjennom deltakelse i veiledernetverk eller gjennom frivillige kurs/seminarer, men at vel så mange sier at det ikke gis noen spesifikk opplæring til veiledere. I «annet»-kategorien, utdyper flere respondenter at det er ønskelig med og behov for større grad av opplæring av veiledere i utdanningen. En person tilknyttet en lektorutdanning nevner for eksempel at «Det hadde vært positivt med en slags "opplæring" for nye veiledere, men dette er vanligvis krevende å få til». Tilsvarende påpeker en ansatt i en grunnskolelærerutdanning at

Det burde vært igangsatt en mye mer systematisk utvikling/kursing av veiledere. Ikke alle har UH-ped med veiledningskurs. Vi burde også hatt debrifing av og seminarer for veiledere på programnivå, for å lære av hverandre. Veiledning foregår uten vitner og det er få muligheter til å lære av hverandres praksis, her går store ressurser tapt (GLU)

I sum kan det dermed se ut til at en del av den veilederopplæringen som foregår er frivillig.

Figur 26 Opplæring av veiledere

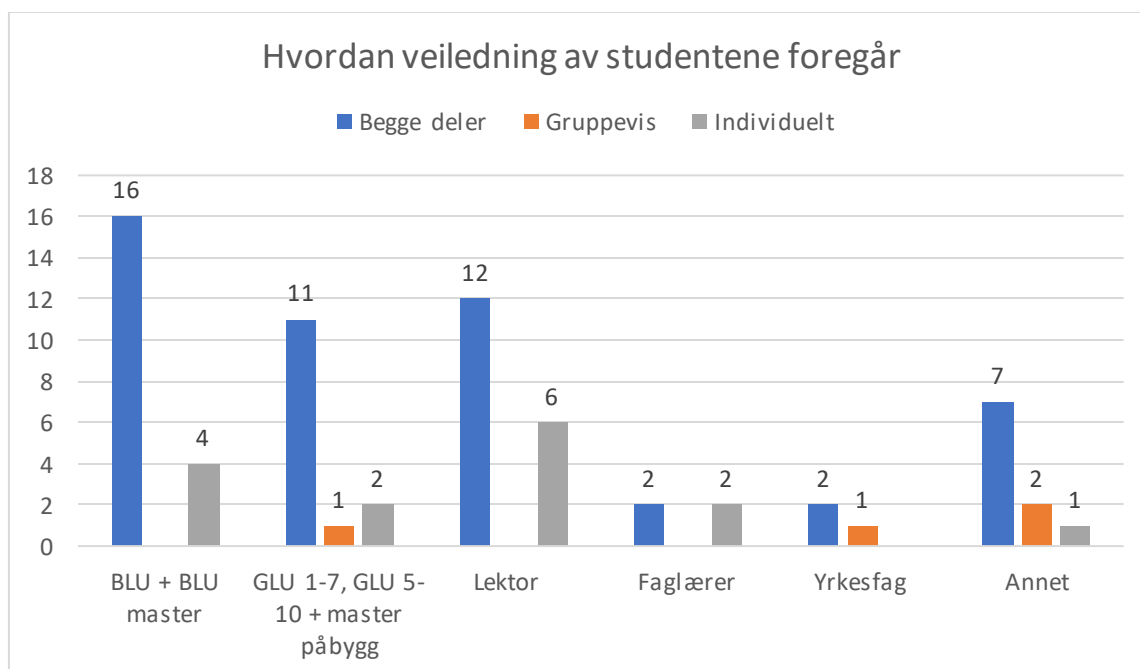


Videre fikk respondentene flere spørsmål om veiledningen av studentene. Det første spørsmålet dreier seg om hvordan veiledningen foregår, i dette tilfellet om studentene veiledes gruppevis, individuelt eller begge deler, se figur 27.⁶

Tabellen viser at det i alle utdanningsprogrammene er vanlig med en kombinasjon av gruppeveiledning og individuell veiledning. Omtrent fire av fem respondenter i både grunnskolelærerutdanningene og barnehagelærerutdanningen melder om at denne kombinasjonen benyttes, mens det er henholdsvis to og fire respondenter som svarer at veiledning kun foregår individuelt. I lektorutdanningene synes det å være uvanlig at studentene kun mottar gruppeveiledning.

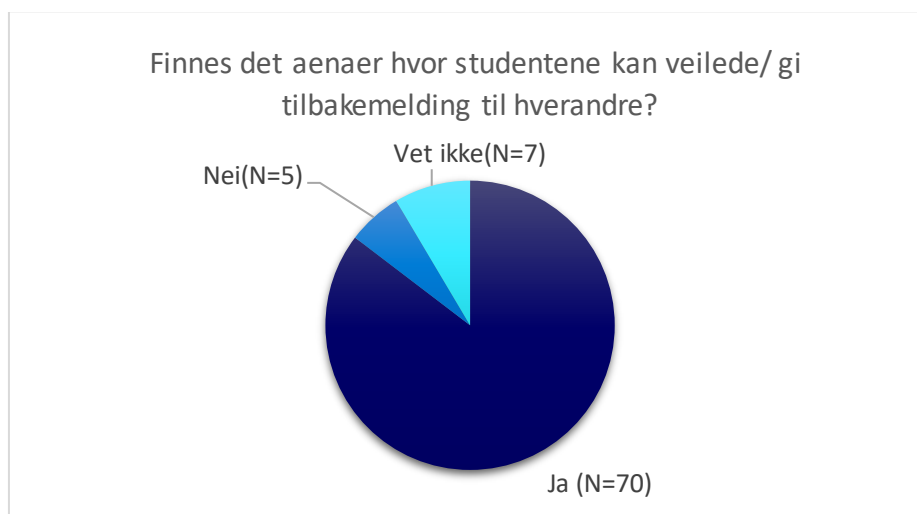
⁶ Antallet svar på dette spørsmålet er noe lavere enn ved tidligere spørsmål, da det ved dette spørsmålet var 11 respondenter som krysset av for *både* «begge deler» og enten «gruppevis» eller «individuelt». Det er grunn til å tro at disse personene kan ha krysset slik fordi de jobber i flere utdanninger med ulike måter å organisere veiledningen på. Fordi vi ikke kan slå fast dette med sikkerhet, har vi imidlertid valgt å holde disse svarene utenfor.

Figur 27 Individuell/gruppevis veiledning av studentene



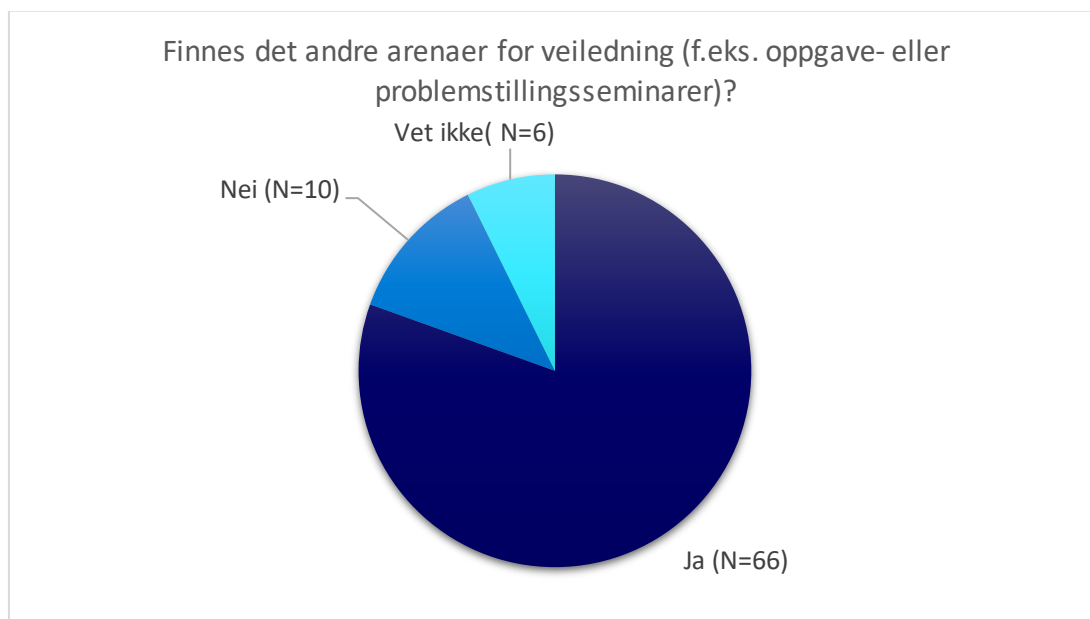
Videre ble respondentene spurt om det finnes arenaer hvor studentene kan veilede eller gi tilbakemeldinger til hverandre. Tabell 28 viser at over 8 av 10 respondenter svarer at dette finnes. De som svarte ja fikk deretter spørsmål om hva slags arenaer det er snakk om og hvem som er involvert i disse. I svarene kommer det frem at det synes å være en relativt omfattende bruk av responsgrupper/ tekstseminarer i utdanningene, referert til som f.eks. progresjonsseminar, prosjektseminar og skriveseminarer. På arenaene deltar ofte veiledere/fagansatte og studenter, og studentene får gjerne anledning til å legge frem tekstutkast og kommentere på andres utkast. Hvor vidt gruppene er organisert tverrfaglig eller fagspesifikt synes å variere. Noen få rapporterer også om at forskergrupper fungerer som en veiledningsarena for studentene, og at de her har anledning til å delta få tilbakemeldinger av både medstudenter, doktorgradsstipendiater og andre ansatte.

Figur 28 Arenaer for studentene til å veilede/gi tilbakemeldinger til hverandre



Til slutt ble respondentene spurt om det finnes andre arenaer for veiledning, for eksempel oppgave- eller problemstillingsseminarer. Tabell 29 viser at dette synes å eksistere i svært mange utdanninger.

Figur 29 Andre arenaer for veiledning



På spørsmål om hva slags arenaer dette er, svarer mange at det er snakk om seminarer basert på aktiv deltakelse fra studentene der de gir tilbakemelding til hverandre. I flere av utdanningene virker deltakelse på slike seminarer å være obligatorisk, for eksempel ved at det er lagt inn som et arbeidskrav. En ansatt i en barnehagelærerutdanning skriver for eksempel

Vi gjennomfører to seminar som er obligatoriske arbeidskrav. Det eine er eit studentseminar der studentane presentere tema, problemstilling, teori og metode for medstudentar. På dette semniaret er rettleiarane til stade og gir tilbakemelding. Ein medstudent er oppnemnd til å gi respons. Mot slutten av semesteret gjennomfører vi eit studentseminar. Studentane presentere kort prosjektet sitt, kvar dei er i prosessen og spørsmål dei har om bachelorprosessen for medstudentar og emneansvarleg. Studentane er delte i grupper alt etter kor store klassene er. (BLU)

Svarene tyder dermed på at det i mange lærerutdanninger tilbys en form for gruppeveiledning der studentene selv forventes å bidra med tilbakemeldinger og innspill. Funnene gir imidlertid lite informasjon om deres og fagansattes erfaringer med slik veiledning, og om det oppleves nyttige eller ikke. Denne typen spørsmål er relevante å gå i dybden på i fase to av kartleggingen.

4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på svarene fra den gjennomførte spørreundersøkelsen. Svarene gir et deskriptivt og overordnet bilde av måten personer med ansvar for bachelor- og

masteroppgavene tenker rundt studentinvolvering og involvering av praksisfeltet, de organisatoriske rammene som finnes i utdanningene og hvordan veiledningen og veilederbegrepet forstås.

Svarene fra de innledende spørsmålene i undersøkelsene viser at det primært er programledere/programkoordinatorer, veiledere, undervisere og/eller emneansvarlige som har svart på oppgaven, og at disse i all hovedsak er tilsatt i stillinger som studieledere, høgskole-/universitetslektorer eller førsteamanuensiser. Når det gjelder de organisatoriske rammene, fremkommer det av undersøkelsen at det i utdanningene eksisterer et mangfold av strukturer. Det er mange involverte aktører, og samarbeidet foregår gjerne på tvers av ulike nivåer – for eksempel mellom programleder, studieleder, administrativt ansvarlige og ulike koordinatore. De involverte aktørene er både tilknyttet utdanningsprogrammet og samarbeidende institutter. Omtrent alle respondentene mener at studentene har stor grad av innvirkning på både teori, metode og problemstilling. Når det gjelder involvering av praksisfeltet i oppgavearbeidet, involveres de ifølge respondentene primært som informanter i studentenes oppgaver eller ved å legge til rette for observasjoner. Mange utdanninger har systemer for at praksisfeltet kan melde inn temaer og problemstillinger, selv om en del også oppgir at dette foregår på uformelt vis. Til slutt viser undersøkelsen at valg av veileder i vel så stor grad er et kapasitetsspørsmål som et faglig spørsmål. Mange utdanninger tilbyr opplæring for veiledere, selv om dette sjelden er obligatorisk. En kombinasjon av gruppeveiledning og individuell veiledning av studentene er i tillegg vanlig.

I sum tyder dermed flere av svarene på at det innenfor en rekke utdanningsprogrammer foregår interessant arbeid relatert til oppgavearbeidet. Dette betyr også at det ikke er en eller to utdanninger som skiller seg tydelig ut i positiv forstand, men at jevnt over finnes eller utvikles arenaer og praksiser som er ment å styrke studentenes arbeid med bachelor-/masteroppgaven. For eksempel synes veiledningen i en rekke utdanninger å strekke seg ut over tradisjonell veiledning mellom fagansatt og student, blant annet ved at studentene knyttes til forskergrupper, at studentene kan delta på arenaer der det gis hverandrevurdering eller gjennom prosjekter med lærere som biveiledere. I grunnskolelærerutdanningene meldes det i tillegg om ulike typer seminarer som er ment å forberede studentene til arbeidet med masteroppgaven.

Samtidig peker undersøkelsen på mulige utfordringer med oppgavearbeidet, kanskje særlig knyttet til samarbeidet mellom ulike involverte aktører. Blant annet er det svært få som melder om at det finnes rutiner for å bringe funn fra oppgavene tilbake til praksisfeltet. Gitt kravene om å legge til rette for studentenes datainnsamling som hviler på praksisfeltet, særlig universitetsskolene-/barnehagene, er dette funnet interessant. Et relevant spørsmål i denne sammenheng er om samarbeidet mellom utdanningene og praksisfeltet i enkelte tilfeller kan bli skjevt, ved at praksisfeltet bruker mye tid og ressurser på å legge til rette for studentene, og/eller om belastningen for enkelte skoler og barnehager kan bli for stor. Funnene om samarbeidet mellom utdanningene og praksisfeltet danner derfor et viktig utgangspunkt for dypdykket i fase to av kartleggingen.

Et annet interessant funn dreier seg om at studentene kun i noen grad synes å ha mulighet til å knytte seg til pågående forskningsprosjekter, og at de i liten grad introduseres for data fra avsluttede prosjekter. Et spørsmål som melder seg i forlengelsen av dette, er om denne typen data er en utnyttet ressurs i mange utdanninger. Trolig vil studenters tilknytning til forskningsprosjekter gi anledning til å analysere og re-analysere data som det for den enkelte student ville være utfordrende å selv få samlet inn. Det er også mulig å se for seg at

data fra avsluttede og pågående prosjekter vil kunne gi oppgaver og funn som kommer profesjonen og utdanningene til gode på andre måter enn i de tilfellene der studentene samler egne data. Dette peker på behovet for mer kunnskap om studentenes, faglærernes, praksisfeltets og studieleders syn på studentenes datainnsamling og metodiske tilnærminger. Dette er blant temaene for neste kapittel og intervjuene med de ulike aktørgruppene.

5. Funn: Casestudien

I dette kapitlet presenteres funn fra intervjuene foretatt i de fire utdanningene, samt analysen av dokumenter knyttet til hver utdanning. Hver case er organisert i tre deler med utgangspunkt i et prosessperspektiv på oppgavearbeidet (se figur 3 i kapittel 3): 1) *Før* oppgavearbeidet, herunder forberedelser gjennom ulike emner og seminarer, arbeidet med FoU-oppgaven (for grunnskolelærerutdanningene) og gjennomføring av mastertorg. 2) *Underveis* i oppgavearbeidet. Dette vil si selve arbeidet med oppgaven, inkludert studentenes opplevelser og erfaringer med å skrive den, involvering av praksisfeltet, bruk av ulike metoder og typer data samt former for veiledning. 3) *Etter* oppgaveinnlevering, herunder deling av oppgaver internt i utdanningen og med praksisfeltet, nytteverdien av oppgaven og aktørenes syn på formålet med oppgaven. Alle de intervjuede aktørenes syn synliggjøres innenfor de tre stegene.

Som utdypet i metodekapitlet er de fire casene valgt med utgangspunkt i a) svar fra spørreundersøkelsen, og b) ønsket om variasjon i type lærerutdanning. Utdanningene i casestudiene har i undersøkelsen meldt om det som synes å være interessante praksiser, rutiner og/eller arenaer i forbindelse med arbeid med bachelor- eller masteroppgaven. Av den grunn vil vi i fremstillingen av casene gå mer i dybden på disse praksisene/rutinene. Samtidig begrenser casebeskrivelsene seg ikke kun til disse praksisene og rutinene; vi vil også synliggjøre aktørenes erfaringer med de ulike stegene i oppgavearbeidet mer generelt, og peke på spenninger og dilemmaer som kom frem i intervjuene med de ulike aktørene.

Hver case innledes med en kontekstbeskrivelse av utdanningen, studieløpet og institusjonen. Her vil vi også redegjøre for hvilke intervjuer og dokumenter som i det videre beskrives. Deretter presenteres de organisatoriske rammene som eksisterer i utdanningene i forbindelse med bachelor-/masteroppgaven. Rammene illustreres ved hjelp av et organisasjonskart. Kartet er utarbeidet med hjelp fra studieleder og/eller fagansatte, og er ment å synliggjøre de aktørene, arenaene og aktivitetene som er mest sentrale i forbindelse med oppgavearbeidet. Videre presenteres funn fra intervjuene, samt utdrag fra de innsamlede dokumentene i hver utdanning. Avslutningsvis oppsummeres hver case.

5.1 Case 1: Barnehagelærerutdanning

Den første casen er en barnehagelærerutdanning. Denne barnehagelærerutdanningen ble valgt til casestudiene fordi spørreundersøkelsen blant annet synliggjorde interessante strukturer og rutiner for praksisfeltet til å melde inn temaer til oppgavene gjennom et pågående arbeid med å etablere en digital samarbeidsplattform. I tillegg ble det meldt om rutiner for å koble studentene til pågående forskningsprosjekter, samt ulike veiledningsarenaer. Disse aspektene vil derfor bli særlig vektlagt i analysen.

Den videre presentasjonen er basert på intervjuer med tre studenter og fire fagansatte som også er veiledere. I tillegg har vi sett på studiestedets programplan og studiebeskrivelse for barnehagelærerutdanningen, samt bacheloroppgavens emnebeskrivelse og pensumliste.

5.1.1 Organisatoriske rammer i utdanningen

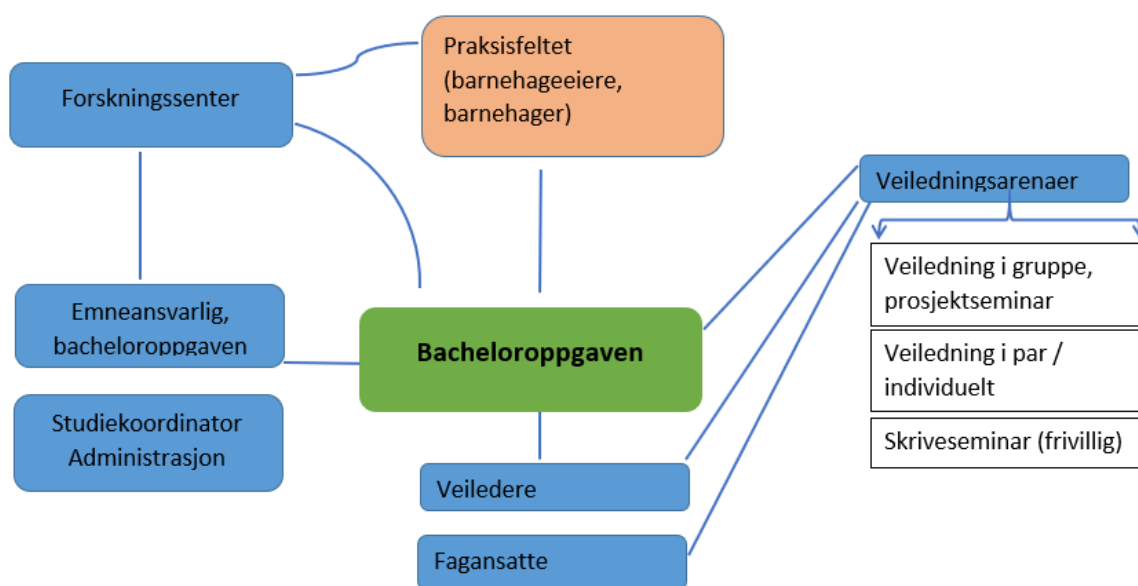
Barnehagelærerutdanningens innhold er strukturert i seks tverrfaglige kunnskapsområder, samt fordypning og en avsluttende bacheloroppgave (jf rammeplanen presentert i kap. 2). Programplanen for barnehagelærerutdanningen ved det valgte studiestedet spesifiserer at studentene skal lære om kunnskapsområdene barns lek og læring, natur og bevegelse, samfunn og livssyn, språk og matematikk, kultur og kreativitet, og ledelse og samarbeid. Emnebeskrivelsen for bacheloroppgaven beskriver oppgaven som et «selvstendig forskningsarbeid i tråd med faglige, metodiske og forskningsetiske krav og retningslinjer». Oppgaven kan skrives parvis eller individuelt.

Sentralt for de organisatoriske rammene ved denne utdanningen er også det at bacheloroppgaveemnet blir gjennomført høstsemesteret siste studieår ved denne institusjonen, ikke siste semester. Bacheloroppgaven blir dermed etterfulgt av et semester med fordypningsemne eller internasjonal utveksling.

Figur 30 viser en oversikt over aktiviteter, arenaer og aktører relevante for arbeidet med bacheloroppgaven. I denne casen er organisasjonskartet utarbeidet etter samtale med flere fagansatte.

Figur 30 Organisasjonskart BLU

Organisasjonskart barnehagelærerutdanningen



I kartet vises interne aktører og arenaer i utdanningene i de blå boksene, eksterne aktører og arenaer i de oransje boksene og arenaer, aktiviteter og ressurser for studentene i de hvite. Organisasjonskartet illustrerer at studieleder ved dette studiestedet har et sentralt organisatorisk ansvar for bacheloroppgaven, i samspill med studiekoordinator og aktører fra administrasjonen. Fra emneansvarlig går det en linje til boksen «forskningssenter». Årsaken til dette er at utdanningene har en tett tilknytning til et forskningssenter ved utdanningsinstitusjonen. Senteret bidrar blant annet med forslag til tematikk for studentenes bacheloroppgaver og setter studenter i kontakt med barnehageeiere og barnehager. Programbeskrivelsen av barnehagelærerutdanningen ved studiestedet framhever det sterke forskningsmiljøet:

Institutt for barnehagelærerutdanning har et aktivt forskningsmiljø og er nært knyttet til relevante forskningssentre ved fakultetet. Studenten vil møte vitenskapelig ansatte som presenterer egne og andres forskningsresultater og utviklingsarbeid. I tredje studieår vil studenten få innføring i vitenskapsteori og metode som innledning til arbeid med bacheloroppgaven. Forsknings- og utviklingsbasert undervisning har som mål å fremme studentens selvstendighet, analytiske ferdigheter og kritisk refleksjon.

Kartet viser også til sentrale veiledningsarenaer som eksisterer i utdanningen for studentene. «Veiledning i gruppe, prosjektseminar» er et obligatorisk veiledningstilbud der studentene får tilbakemelding på prosjektskissen sin, mens boksen «veiledning i par/individuell» viser til de to obligatoriske veiledningstimene som hver student får. Til slutt viser den nederste boksen til at studentene får tilbud om et skriveseminar i forbindelse med oppgavearbeidet. På alle de tre veiledningsarenaene deltar fagansatte/ veiledere.

5.1.2 Før: Forberedelser til bacheloroppgaven

Valg av fag, tema og metode. Ifølge emneplanen skal bacheloroppgavens problemstilling være relevant for barnehagene: «Problemstillingen skal reflektere relevante spørsmål knyttet til barnehagens virksomhet». Denne relevansen blir også løftet fram i emnets læringsutbyttebeskrivelse: Bacheloroppgaven skal gi studenten innsikt i hvordan valgt oppgavetema «utfordrer barnehagens virksomhet, praktisk, faglig og pedagogisk». I intervjuene fremkom det imidlertid at tema ikke var helt selvvalgt for studentene. Ved slutten av fjerde semester fikk de utdelt en liste med mulige tema de kunne skrive om, der hvert tema hadde flere undertemaer. Studentene ble deretter bedt om å velge og rangere to-tre hovedtemaer, samt tilsvarende antall undertemaer, som de ønsket å skrive om. På bakgrunn av studentenes innmeldte ønsker fikk de så tildelt tema og veileder. De intervjuede studentene visste ikke hvorfor man i utdanningen hadde valg å fordele temaer på denne måten, men det hadde blitt spekulert i om «(...) det kunne handle om at alle ikke skulle skrive om det samme» (Student).

En konsekvens av temalisten og rangeringen var at det varierte i hvilken grad studentene fikk det temaet de helst ville skrive om. To av studentene opplevde å få utdelt temaer de hadde rangert høyest. Likevel uttrykte særlig én av disse at listen opplevdes noe begrensende for oppgaven. Dette hadde også andre kommentert:

Vi måtte velge undertema som var veldig spesifikt. Og det var flere av veilederne som reagerte på det, for det skal jo være ganske vidt. Og det er jo det, men det var veldig

mange som syntes det var vanskelig for du måtte skrenke det så veldig inn.
(Student)

Der to av studentene opplevde å få en tematikk de selv var interessert i og hadde ønsket å lære mer om, opplevde den siste å få utdelt et tema han ikke kjente så godt til:

Jeg hadde nok valgt noe annet hvis jeg skulle valgt helt selv, noe mer innenfor pedagogikk, det vi har hatt litt om her og der. Ikke et fag. Men da måtte jeg prøve å vri inn det i dramafaget, da. Og da var det litt vanskelig å koble det da, men veilederen min hjalp meg veldig, veldig mye
(Student)

I intervjuene med de fagansatte/veilederne ble studentenes valg av tema og metode særlig knyttet opp mot studentenes motivasjon og interesse. En av de fagansatte/veilederne fortalte at hun pleier å oppfordre studentene til å skrive bacheloroppgave om noe de selv ønsker å utforske, noe som gir mening for studentene selv:

Det er det jeg har fokus på, hva studenten er opptatt av å utforske. Og da er det naturlig i drama at det man forsker på angår en og berører en personlig også. Derfor har det vært et veldig spennende arbeid for meg når jeg ble introdusert for kunstbasert forskningsmetode, da kunne man skape mening på en annen måte for studentene med skrivingen av oppgaven. (Fagansatt/veileder)

Betydningen av at studentene skriver om noe som engasjerer dem ble også understreket av en annen fagansatt: «Studentene må velge problemstilling som de har hjerte for. Klart det har mye å si, det er noe vi emneansvarlige har prøvd å formidle til dem».

I intervjuene ble deltakerne også spurt om praksisfeltets rolle i valg av tematikk for bacheloroppgaven. Mens studentene uttrykker at praksisfeltet ikke var direkte involvert i valg av tema for deres oppgave, peker fagansatt/veilederne på praksisperiodene som arenaer der studentene får mulighet til å identifisere interessante aspekter som de ønsker å lære mer om. Flere av de fagansatte/veilederne viser også til tidligere erfaringer med samarbeidsformer mellom barnehagelærerutdanningen, kommuner og barnehager:

Da var flere av bachelorprosjektene tilknyttet et prosjekt gjennom forskningssenteret, da var det en kommune der studentene kom til forslag til problemstillinger, så ble det sendt til kommunen, så ble de da fordelt i barnehager der dette var realistisk å gjennomføre. Og det opplevde jeg som veldig verdifullt både for meg som veileder og for studentene og for barnehagene også. Mens i fjor hadde vi ikke samme tilknytting, det var mye vanskeligere å finne en plass å gå ut og ... Men den der tilknyttingen til barnehagen eller kommunen der du kjenner at dette er noe alle parter vil, her har vi et felles omdreiningspunkt, det tenker jeg er utrolig viktig. Og motiverende både for studenter og veiledere og barnehagen.
(Fagansatt/veileder)

En av de fagansatte/veilederne peker også på et pågående arbeid ved studiestedet med å etablere en digital samarbeidsportal. I portalen vil studenter kunne melde inn temaer de ønsker å skrive om, men også fagansatte, barnehager og barnehageeiere vil her kunne komme med forslag til temaer de ønsker undersøkt:

Så [i portalen] vil det jo være lettere å koble i hop disse ulike interessefeltene da, fra begge parter. En samarbeidsportal, som jeg håper på sikt også vil være med å bidra til at man får, ja, både motiverte studenter, veiledere, praksisfelt, altså at man ser verdien av dette samarbeidet da. (Fagansatt/veileder)

Slik sett er portalen både ment å lette arbeidet for emneansvarlig og studieadministrasjon når studentene skal få tildelt fag og veileder, men også bidra til bedre samsvar mellom studentenes temaer for oppgavene og det ulike aktører ønsker de skal se på.

Forkunnskap om vitenskapsteori og metode. Emneplanen for bacheloroppgaven beskriver oppgaven som et «selvstendig forskningsarbeid» som skal være i tråd med «faglige, metodiske og forskningsetiske krav og retningslinjer». Det spesifiseres videre i planen at studenten gjennom bacheloremnet skal få en innføring i «relevante vitenskapsteoretiske perspektiv og metoder innenfor forsknings- og utviklingsarbeid». Pensumlistene i bacheloremnet viser at studentene forventes å lese én bok om vitenskapsteori for nybegynnere, én bok om forskningsmetode for lærerutdanningene, én bok om oppgaveskriving og én bok om oppgaveskriving og metode. Studentene har ikke et eget metode/vitenskapsteoretisk emne utover den opplæringen de får i bacheloremnet.

I samtalene om studentenes forberedthet, peker de fagansatte/veiledere på studentenes forkunnskap om forskningsmetode og analyse som noe som til en viss grad er avhengig av emneansvarlig og hva emneansvarlig velger å legge vekt på. På spørsmål om hvordan studentene helt konkret forberedes til oppgavearbeidet gjennom undervisning om metode og vitenskapsteori, trekker de fagansatte/veilederne fram at studentene har lite tid til å bli kjent med metode, analyse og vitenskapsteoretiske perspektiv før bacheloremnet i femte semester, og at det derfor er mye som er nytt for studentene:

Det jeg tenker er nytt, og som kanskje har vært utfordrende, det er å drive mer systematisk analyse. Det har jo ikke studentene hatt så mye erfaring med hittil, systematisk analyse og observasjon. Når de skriver bacheloroppgaven skal de skrive mer systematisk, med transkribering og empiri, så det er nok et nivå opp for dem. Men jeg tenker det er det som er litt av intensjonen med denne bacheloren, en forståelse av forskning, de får undervisning i det, selv om det ikke er veldig mye. De får noen metodekurs. Men klart du kunne alltid hatt, kanskje ha begynt før, men så er det lagt opp til den enkelte veileder i forhold til noen som har mer didaktisk opplegg, ulike tilnærminger i bachelor-veiledning ut fra vår bakgrunn, noen har kvantitativ og noen kvalitativ. (Fagansatt/veileder)

Både de fagansatte/veilederne og studentene peker på kunnskaper om metode som sentralt i forberedelsesfasen, da metode er noe som velges tidlig i bacheloroppgaveprosessen. På spørsmål til studentene om hvordan de helt konkret valgte metode, forklarer de at de hadde enkelte metodiske forkunnskaper, men at veilederen bidro med tips til andre metodevalg:

Ja det var litt spesielt faktisk, fordi vi hadde bare hørt om intervju, og de vanlige, intervju og spørreundersøkelse. Men da vi begynte på bacheloroppgaven så fikk vi vite fra veilederen at vi kunne bruke didaktisk metode, med deltakende observasjon da. Og det hadde vi lyst til. Så vi var ute og deltok i leken og observerte da. (Student)

Der fikk jeg veldig mye hjelp av veilederen min. Vi tok et møte også fikk jeg masse tips om hvor jeg kunne begynne og hvor jeg kunne finne data og litteratur og, ja. Den praten hjalp veldig, da visste jeg hvor jeg skulle begynne. Det ga litt sånn ekstra motivasjon, da begynte jeg å se hva jeg skulle fram til, at jeg skulle intervju eller observere, også starta det der. (Student)

Også den tredje studenten opplevde at veileder bidro med økt informasjon om hva slags forskningsmetoder som kunne benyttes i oppgaven: Da han i utgangspunktet hadde inntrykk

av at man enten måtte skrive en teoretisk oppgave eller en empirisk med bruk av intervju, hadde veileder opplyst om at også deltakende observasjon var mulig. Studenten valgte til slutt denne metoden i oppgaven sin.

Selv om disse studentene benyttet seg av kvalitative metoder, forklarer en fagansatt/veileder at studentene har mulighet til å bruke andre metoder:

Jeg tror det har vært mest at de har vært og gjort litt sånn didaktiske erfaringer og skrevet ut. Men de har intervjuet en del også, de har ikke fått vært så mye ute, observasjon, så det er litt egen empiri. Litt det og litt det de skal få erfaring med det også, det metodiske som vi tenker kan være fordel. Men de kan skrive litterære oppgaver, de kan det, det er et alternativ. (Fagansatt/veileder)

Intervjuutsagnene kan dermed gi inntrykk av at studentene har noe begrenset metodekunnskap når de går inn i oppgavearbeidet, og at veilederne deres av den grunn blir ekstra viktige ressurser i valget av forskningsmetode.

5.1.3 Underveis: Valg av tema og metode, kunnskapsformer, veiledning og samarbeid med praksisfeltet

Veiledningsarenaer. Etter at studentene har fått tildelt fag, tema og veileder for bacheloroppgaven, begynner arbeidet med selve bacheloroppgaven. Emneplanen for bacheloremnet framhever arbeidet som et «selvstendig forskningsarbeid», men gjennom bacheloremnet skal studentene også få veiledning på oppgavearbeidet sitt. Ifølge studiestedets emneplan er det obligatorisk med to veiledningstimer underveis i oppgavearbeidet. I tillegg er det obligatorisk å delta i prosjektseminarer som arrangeres.

I intervjuene kom det fram at alle studentene både har fått individuell veiledning og veiledning i gruppe. En av studentene hadde først flere gruppeveiledningstimer med alle studentene til veilederen, før veiledningen gikk over til å være individuell:

[I gruppeveiledningen] hadde vi en sånn idemyldring der alle kom med sine ideer. Alle fikk litt svar og alle kunne spørre hverandre om ting, det synes jeg var veldig lurt. Det er jo ikke alle som gjør det sånn. Og veileder kunne svare alle, og mange lurte på det samme. Og hvis jeg hadde noe fagteori som jeg tenkte var relevant så kunne jeg si det til andre. Det var de to første gangene, de neste gangene var veiledningen individuell. (Student)

Hvorvidt den obligatoriske veiledningen gjennomføres individuelt eller gruppevis, er dermed opp til hver enkelt veileder. Dette gjør at studentenes veiledningsformat varierer avhengig av hvem man har som veileder.

To av studentene snakket i intervjuene også om prosjektseminaret de hadde deltatt på, der de fikk tilbakemelding fra medstudenter. Seminaret ble sett på som en nyttig veiledningsarena:

De kalte det prosjektskisseseminar tror jeg, der vi skulle legge fram prosjektskisse for hverandre og få kommentarer fra de andre studentene og læreren. Og det var fint, da kunne de andre si sånn «nei du bør ikke bruke det ordet, men det» og det var veldig nyttig. (Student)

En av studentene deltok også på et frivillig skrivekurs arrangert av studiestedets bibliotek, der hun fikk hjelp til litteratursøk og referansebruk.

Det var skikkelig nyttig. De viste oss hvordan vi kan søke opp litteratursøk og kilder, ikke sånn at du får opp en million treff, men det som er relevant da. Det var nyttig. Men frivillig, så vi var få da. (Student)

Som tidligere nevnt hadde alle de tre intervjuede studentene brukt deltakende observasjon som metode. Noen gjennomførte også intervjuer med barnehageansatte. På spørsmål om hvordan de fant en barnehage der de kunne gjennomføre datainnsamlingen, forklarte alle studentene at de fikk tildelt en barnehage, men at dette egentlig var uvanlig:

Nei det var spesielt, der var vi heldige. Du har kanskje hørt om det forskningssenteret her, de sa bare «dere kan samle data ved denne barnehagen». Og der var vi heldige. Alle andre måtte ringe rundt og kontakte barnehagene for å finne et sted, men vi fikk bare tildelt en barnehage, og det var veldig greit. (Student)

Nei der hadde veilederen min allerede funnet en barnehage, så der trengte vi bare å sende en mail, så fikk vi gå inn der, og kunne egentlig gjøre det vi ville (...) Ja det var kjempegreit, det gikk helt knirkefritt, de virka interesserte og engasjerte i det vi drev med. Det var en god opplevelse. (Student)

Samarbeid med praksisfeltet. Store deler av samarbeidet mellom utdanningen og praksisfeltet når det gjelder bacheloroppgaven, synes å foregå gjennom det nevnte forskningssenteret. Alle de intervjuede studentene understreket flere ganger at senteret bidro med å finne barnehager for datainnsamlingen til oppgavearbeidet. Hvordan oppgaven deres var tilknyttet senteret ut over denne hjelpen, fremsto imidlertid noe mer uklart. En av studentene utdyper:

Vi sendte jo ut informasjonsskriv til barnehagen og meldte det inn og fikk det godkjent. At vi var med i forskningsprosjektet til forskningssenteret. Men ut over det så var det ikke noe kontakt med senteret (...) I oppgaveinnledningen så var det jo sånn at vi skrev at vi var med på det forskningsprosjektet (...), så måtte vi ha det [samtykke]skjemaet på slutten. Det ble ikke noe mer enn det, det var ikke noe som var noe veldig tydelig. (Student)

Under intervjuet med de fagansatte/veilederne vises det også flere ganger til samarbeidsportalen som er under arbeid, og at dette vil styrke (det direkte) samarbeidet med praksisfeltet. Samlesiden kan bidra til å skape sterkere koblinger til barnehageeier og barnehager, påpekes det, og føre til at flere barnehager som ikke har status som universitetsbarnehagene kan involveres. Dette vil blant annet være hensiktsmessig grunnet det høye antallet studenter som skriver bacheloroppgave, påpekes det:

Å ha noen barnehager som studentene kan kontakte, det ene at det er jo litt sånn ... altså barnehagene kan jo oppleve at det blir veldig mange som skal ut i barnehagene, de må ha motivasjon for at studentene kommer, det har vært en tanke bak [å engasjere flere barnehager]. (Fagansatt/veileder)

Det kan dermed synes som om samarbeidsportalen både har til hensikt å bidra til at studentene får tildelt et tema som de anser som interessant, men også å flere barnehager til å spille inn problemstillinger de ønsker undersøkt. Dette vil, ifølge de fagansatte, videre

kunne bidra til at flere barnehager ser det som nyttig å involvere seg i studentenes oppgavearbeid generelt og datainnsamlingen spesielt. Per nå synes imidlertid samarbeidet mellom praksisfeltet og utdanningen hva gjelder bacheloroppgaven primært å foregå indirekte ved at forskningssenteret setter studenter i kontakt med aktuelle barnehager.

Ulike kunnskapsformer. Ifølge barnehagelærerutdanningens rammeplan er et sentralt mål ved studentenes bacheloroppgaver at de skal bestå av både profesjonsrettet og forskningsbasert kunnskap. Emneplanen ved studiestedet spesifiserer at bacheloroppgaven både skal være et forskningsarbeid i tråd med faglige, metodiske og forskningsetiske krav og retningslinjer, og en «profesjonsrettet oppgave som bygger på kunnskap fra ett eller flere kunnskapsområder og/eller fordypninger». Ifølge emneplanen skal bacheloroppgavens problemstillinger «reflektere relevante spørsmål for barnehagens virksomhet».

Alle de intervjuede fikk spørsmål om hvordan de ser på målet om å kombinere de to kunnskapsformene. I studentintervjuene ble det særlig fremhevet at de opplevde oppgavearbeidet som praksisnært fordi de valgte å skrive om temaer som er relevante for praksisfeltet. Studentene pekte også på det praksisnære som noe som reflekteres gjennom valg av metode. Deltakende observasjon og intervju, og særlig førstnevnte, ble i denne sammenheng trukket frem som praksisrettede metodiske tilnærminger:

Det skal være rettet mot profesjonen, som da er barnehagelæreryrket. Jeg tenker det var veldig praksisnært det vi gjorde med deltakende observasjon, at vi hadde et opplegg som vi hadde planlagt og gjennomførte sammen med barna. Ta deres perspektiv og tone oss inn på barna liksom. Så jeg følte jo at det var veldig praksisnært og det var noe vi gjorde sammen med barn i barnehage. Men jeg tenker jo at det er jo på en måte praksisnært hvis du snakker med en barnehagelærer og, men nå gjorde ikke vi det da. (Student)

Vi visste jo ikke at det gikk an å gjøre et opplegg selv med barna, men da vet jo vi selv hva vi tenker, pedagogikken og begrunnelsene for at vi gjør ting. Men hvis vi skal observere hvordan en barnehagelærer jobber, og så skal jeg sitte som flua på veggen og vurdere det, så er det jo vanskelig for meg, hvis jeg ikke har samtale eller intervju, å komme inn på hva den personen tenker eller begrunnelser. Jeg ser jo hva personen gjør, men ikke hva personen har tenkt. (Student)

I sine refleksjoner omkring kunnskapsformer forklarer noen av studentene at de opplevde utfordringer knyttet til de mer teoretiske aspektene ved oppgaven. En av studentene synes for eksempel at det var særlig utfordrende å finne litteratur og relevante kilder: «Det praksisrelevante gikk jo greiest. Jeg slet litt med litteratur og det andre, det mer teoretiske». Studentene forklarer at de har hatt noen forelesninger om metode og teori, men opplevde også at de måtte finne fram til mye på egen hånd: «Mye av det jeg kom fram til, det kom jeg fram til selv, men med litt hjelp fra veilederen min. Jeg leste det som vi hadde på pensum, og etter det var det mest meg da».

De fagansatte/veiledere beskrev i intervjuet balansen mellom kunnskapsformer som noe som avhenger av veileder og fag, og samtidig som noe de alle må forholde seg til gjennom felles retningslinjer og krav. Flere av de fagansatte/veilederne peker også på at mange studenter virker å koble praksisnærhet til det å velge et tema «(...) som de tenker de kan bruke etter hvert i praksis». Dette er særlig viktig fordi studentene ikke alltid forstår «(...) forskning som noe de kan oppleve på egen kropp», forteller en av de fagansatte. Sitatet kan tolkes som at studentene i visse tilfeller kan oppleve forskning som fjernt fra den hverdagen

de møter i barnehagen. Videre understreker den fagansatte at selv om skrivearbeidet som gjøres i bacheloroppgaven er viktig, er det også sentralt at studentene gjennom oppgavearbeidet får oppleve koblinger og relevansen til praksis gjennom sin utforsking av et tema:

Vi snakker om skriving og bachelorskriving, og jeg er veldig enig i at det er viktig å beherske det, men disse studentene kan også se på sitt forskningsarbeid som noe *praktisk*, så er det en spennende tanke, synes jeg. Må det være skriftlig for at det skal være verdt noe? Men det er viktig å kunne beherske det å skriftliggjøre tenkingen sin, selvfølgelig. (Fagansatt/veileder)

En annen fagansatt påpeker at ett av formålene med oppgaven er «(...) å minske gapet mellom teori og praksis, gjøre studentene trygge i forhold til at teori ikke er farlig». I sum kan utsagnene dermed tolkes som at oppgaven ses som et forsknings-/ utforskningsprosjekt der studentene utforsker et tema de er interessert i (og ser at forskning kan være relevant for å forstå temaet bedre), heller enn å være et sterkt akademisk og systematisk forskningsarbeid der studentene skal tilegne seg og utvikle sin forskningskompetanse.

5.1.4 Etter oppgavearbeidet: Deling av kunnskap, nytte og formål

Ved dette studiestedet skrives bacheloroppgaven i løpet av høstsemesteret tredje studieår, etterfulgt av et semester med fordypningsoppgave eller utveksling. Studentene kan, ifølge studieplanen, fordype seg innenfor *organisasjon og ledelse*, *småbarnspedagogikk*, *aktiv i naturen*, eller *kreativ barnehage*. I emneplanen til et av disse emnene, organisasjon og ledelse, beskrives de obligatoriske arbeidskravene som «framlegg, opponering og veiledning, artikkelseminar, og refleksjonsnotat». Ved dette studiestedet kan derfor bacheloroppgaven betraktes som kvalifiserende til det avsluttende fordypningsemnet.

Rutiner for å dele funn med andre aktører. I emneplanen framheves bacheloroppgavens relevans for praksisfeltet, og ifølge læringsutbyttebeskrivelsene skal studentene etter endt bacheloremne kunne «analysere og reflektere over betydningen av forskning for barnehagens virksomhet» og ha kunnskap om hvordan deres tematikk «utfordrer barnehagens virksomhet, praktisk, faglig og pedagogisk». På denne måten blir bacheloroppgavene framhevet som relevant for praksisfeltet, og vi var i intervjuene derfor interessert i hvordan kunnskap fra bacheloroppgavene eventuelt blir delt med praksisfeltet. I spørreundersøkelsen kom det frem at det generelt i lærerutdanningene finnes få arenaer for å dele funn fra oppgavene med praksisfeltet, men at det ved dette studiestedet var et pågående arbeid for å etablere bedre rutiner for kunnskapsdeling. I intervjuene kommer det frem at det er gjennom den digitale samarbeidsplattformen at denne kunnskapsdelingen er ment å foregå, men at systemene for dette ikke er på plass ennå. Slik sett har plattformen ikke bare til hensikt å bidra til innmelding av temaer/problemstillinger, men også formidle funn fra oppgavene tilbake til praksisfeltet. I dag finnes det imidlertid ingen etablerte rutiner for å dele oppgavene med barnehager, men de fagansatte uttrykker at dette er viktig og en god idé. En av de fagansatte påpeker også at hun, på bakgrunn av et prosjekt hun deltok i, har gode erfaringer med slik kunnskapsdeling:

Da fikk barnehagene, eller kommunene da, tilsendt alle bacheloroppgavene, og det har vi fått kjempegode tilbakemeldinger på, det å kunne gi noe tilbake igjen etterpå, det tenker jeg er viktig. (Fagansatt/veileder)

Alle de fagansatte/veilederne forteller at barnehagene ofte uttrykker et ønske å lese de ferdige oppgavene. Dette er i tråd med studentens opplevelse, men kun en av studentene har erfaring med å dele sine funn med barnehagen han samlet data i. I Etter endt datainnsamling ble han oppfordret av pedagogisk leder ved til å sende den ferdige oppgaven, noe han også gjorde.

Oppgavens formål og nytte. Avslutningsvis ble alle de intervjuede spurt om hva de tenker er nytteverdien av oppgaven og oppgavens viktigste funksjon. På dette spørsmålet trakk studentene fram at de kunne få bruk for kunnskapen om oppgavens tematikk i sitt framtidige arbeid i barnehagen. En av studentene trekker også fram nytten av å lære mer om kildebruk og litteratursøk, samt det å lære å bli kildekritisk:

Jeg synes det å være kildekritisk til ting er jo veldig viktig når du skal samarbeide. Du samarbeider jo med veldig mange som pedagogisk leder, og det kommer jo folk som har pedagogisk materiale de ønsker å selge. Og at du da er kildekritisk og tenker at det er jo profitt først og fremst, når du har vært med på forskning og lett frem kilder, at du tenker «ja, er det noe du virkelig trenger?». Så jeg føler jeg har lært å tenke mer kildekritisk. Så blir du også raskere til å søke opp litteratur hvis du kommer opp i problemstillinger på jobb. (Student)

I samtale om oppgavens funksjon er de fagansatte/veiledere opptatte av at bacheloroppgaven gir studentene en anledning til å fordype seg i noe de selv er interesserte i. Videre peker flere av de fagansatte/veilederne på en sentral funksjon ved bacheloroppgaven som den å «tette gapet mellom teori og praksis». En av faglærerne/veilederne sier også at bacheloroppgaven representerer en god mulighet til å skape mer nærhet med studentene, da de som veiledere får mer tid til å jobbe tettere sammen med enkeltstudenter.

En av de fagansatte/veilederne beskriver videre bacheloroppgaven som et grunnlag for videre utforskning: «Studentene får begynnende forståelse for analyse, er sentralt som barnehagelærere så er jo en begynnende forståelse så de kan utforske videre hvis de vil». I denne sammenhengen peker de fagansatte/veilederne på at studentene kunne vært bedre forberedt til å utforske hvis bacheloroppgavene hadde vært lagt til siste semester. Alle de fire fagansatte/veilederne peker i denne sammenhengen på utfordringer ved at bacheloroppgaven er lagt til høstsemesteret - ikke det avsluttende vårsemesteret – og at studentene derfor mangler kompetanse innenfor fordypningsemnet:

Jeg personlig kunne tenkt meg at bacheloroppgaven kom helt til slutt, vi har den jo på høsten, og sånn det har vært til nå, i forhold til særlig enkelte aspekt, opplever jeg studentene har hatt fram til nå litt liten forståelse for hva dette er for noe, og dermed blir det litt ... altså det er vanskelig å gå sånn i dybden for man har gjerne ikke hatt så mye om det tidligere. (Fagansatt/veileder)

I tråd med dette, legger en annen fagansatt/veileder til: «Det er jeg hjertelig enig i, det hadde vært fint med en fordypning først. De er ikke så drevne, det lugger litt». De som jobber som faglærere og veiledere mente derfor at det i utdanningen lå et forbedringspotensial ved å flytte bacheloremnet til siste semester med hensyn til å organisatorisk tilrettelegge for bedre sammenheng mellom valg av forskningsmetode og tema for oppgaven.

Studentene trakk også fram noen begrensninger ved å ha bacheloroppgaven i femte semester, men da spesielt fordi arbeidskravene i et annet emne førte til utsatt fokus på bacheloroppgavearbeidet:

Det er noe det kunne vært gjort om på, det er at vi har et annet fag samtidig. Vi har det faget om ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid sammen med bacheloren, og det er mye. Da er det praksis og oppgaveskriving som vi må bli ferdige med før vi skriver bacheloroppgaven på en måte. Og jeg har hørt at mange har bare bacheloroppgaven det semesteret, og det hadde vært greit. (Student)

Fokuset på bacheloren ble utsatt, fordi vi hadde gruppeeksamen i et annet fag, og da var det flere måneder da vi jobba med det. Og det var ikke før etter det vi begynte på bacheloren. Men i siste halvår hadde vi lite undervisning, mye selvstudie, så jeg tror det hadde vært bedre å ha bacheloren der. Eller lettere i alle fall. (Student)

I intervjuene fikk studentene spørsmål om hvordan de fikk bruk for arbeidet med bacheloroppgaven inn i siste semester med fordypning, men ingen av studentene pekte på en tydelig nytteverdi: «Nei det er et helt annet tema, så egentlig ikke. Og nå har vi hatt muntlig eksamen, ikke skriftlig, så det er noe annet.»

Fordi bacheloroppgaven kan betraktes som kvalifiserende for videre utdanning, ble studentene også spurt om de hadde planer om videre studier. Studieplanen på instituttets nettsider spesifiserer at et fullført studium blant annet kvalifiserer til «opptak til master i barnehagevitenskap, master i spesialpedagogikk og master i endringsledelse.» Ingen av de intervjuede studentene hadde planer om videre studier på nåværende tidspunkt.

5.1.5 Oppsummering

Intervjuene og dokumentene synliggjør arenaer og praksiser som er sentrale før, under og etter arbeidet med bacheloroppgaven ved denne barnehagelærerutdanningen. Fra intervjuene med de fagansatte framkommer det at instituttet står midt oppi en prosess med å etablere en samarbeidsplattform som kan bidra til å skape koblinger mellom ulike aktører både før, underveis og etter oppgaveskrivingen, for eksempel ved å muliggjøre en enklere fordeling av veiledningsansvar, og ved å invitere aktører som barnehageeiere og barnehager til å melde inn aktuelle tema og lese aktuelle funn.

Underveis i arbeidet får studentene veiledning både individuelt og/eller i gruppe og i form av et prosjektseminar. Samtidig har studentene mulighet til å få veiledning i skriveprosessen gjennom frivillige kurs om skriving og litteratursøk. Når det gjelder andre aktørers involvering i oppgaveskrivingen, synes det først og fremst som om praksisfeltet er en som arena for datainnsamling, og da gjerne arrangert gjennom samarbeid med forskningscenteret som bidrar til å foreslå oppgavematikk og etablere kontakt med aktuelle barnehager.

Med hensyn til ulike kunnskapsformer, trekker studentene og de som jobber som fagansatte og veiledere særlig fram bacheloroppgaven som en mulighet for studentene til å fordype seg i et tema som de er interesserte i. Det framkommer også av intervjuene at praksisrelevans er noe studentene særlig vektlegger både i valg av problemstilling og metode. Særlig deltakende observasjon og intervju blir pekt på som praksisnære metoder.

Når det gjelder oppgavens *funksjon og nytte*, ble dette i intervjuene spesielt satt i sammenheng med studiestedets plassering av bacheloroppgaven i femte semester. I den

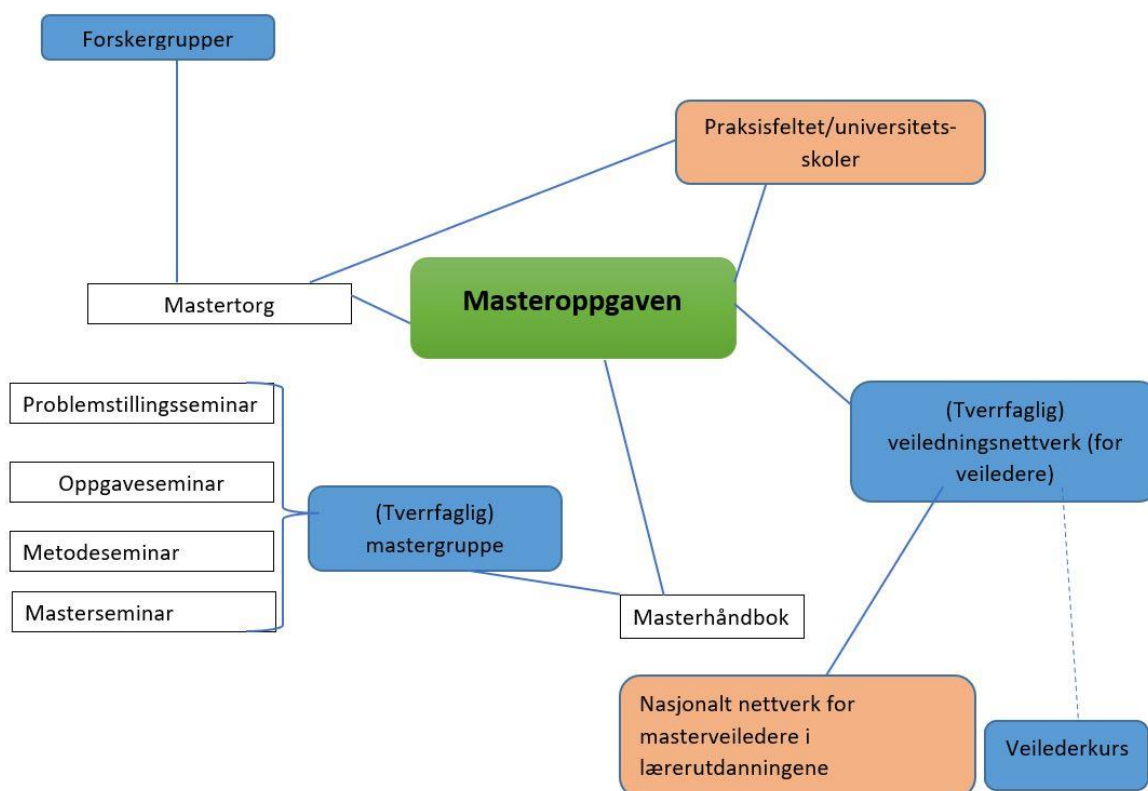
forbindelse framhever de som jobber som fagansatte og veiledere at studentene muligens ikke er så godt forberedt som de kunne vært etter enda et semester med fordypningsemne. Studentene framhever at arbeidskrav i overlappende emner førte til at de fikk brukt mindre tid på bacheloroppgaven, og at det derfor kunne vært hensiktsmessig å flytte bacheloroppgaven til siste semester. Om oppgavens funksjon og nytte trekker også de fagansatte frem muligheten til å tette det studentene ofte opplever som et gap mellom teori og praksis, samtidig som oppgavearbeidet kan bidra til videre utforsking og analyse i studentenes framtidig yrkesutøvelse.

5.2 Case 2: Grunnskolelærerutdanning 1

Den første grunnskolelærerutdanningen er en mellomstor lærerutdanning som tok opp ca. 50 studenter på 1-7 og 80 studenter på 5-10 inneværende studieår. Studentene kan velge mellom engelsk, norsk, matematikk, tysk og profesjonsrettet pedagogikk som masterfordypningsfag. Utdanningen ble blant annet valgt til casestudien fordi ansatte i utdanningen melde om at studentene deltar på en rekke ulike seminarer som forberedelse til arbeidet med masteroppgaven. I tillegg ble det rapportert om at utdanningen har en tverrfaglig mastergruppe som er helt sentral i nærmest alt som omhandler arbeidet med oppgaven. I den videre beskrivelsen av utdanningen vil vi derfor rette noe ekstra oppmerksomhet mot de forberedende seminarene og de organisatoriske rammene i utdanningen, særlig mastergruppa. Casestudien baserer seg på intervjuer med studieleder, fire veiledere/fagansatte, tre studenter og to praksislærere. Dokumentene som har blitt analysert er programplan, masterhåndbok, emneplan for masteroppgave-emnene og pensumliste for masteroppgaveemnene.

5.2.1 Organisatoriske rammer i utdanningen

Figur 31 Organisasjonskart GLU 1



I de neste avsnittene vil vi kort forklare de ulike boksene i kartet, særlig hvilken funksjon de har og hva formålet med dem er. Under de neste overskriftene vil vi gå i dybden på hva hvordan de intervjuede ser på de ulike arenaene og aktørene.

Et hovedskille kan i kartet gjøres mellom *interne* aktører og arenaer i utdanningene (blå bokser), *eksterne* aktører og arenaer (oransje bokser) og arenaer, aktiviteter og ressurser for *studentene* (hvite bokser). Blant de blå boksene kan den tverrfaglige mastergruppa ses som den mest sentrale gruppa i forbindelse med oppgavearbeidet. Mastergruppa startet opprinnelig som en skrivegruppe som arbeidet med søknad om akkrediteringen av masterutdanningen. Etter at dette arbeidet var ferdig ble gruppa lagt på is, før den nåværende studielederen så et behov for å starte den opp igjen med omtrent samme sammensetning. På oppstartstidspunktet jobbet gruppa særlig med å utvikle emneplaner og diskutere timeplaner, mens de i dag arbeider mer detaljert med organiseringen og innholdet i bestemte aktiviteter (for eksempel masterseminar, metodeseminar, oppgaveseminar og problemstillingsseminar – hvite bokser). I tillegg utformer gruppa de skriftlige ressursene og veilederne i utdanningen, slik som veilederkontraktene og samskrivingskontraktene. En egen arbeidsgruppe internt i mastergruppa har også vært sentral i utarbeidelsen av et veilederkurs.

Sammensetningen av gruppa har over tid endret seg noe. I startfasen besto den av to representanter fra hvert av masterfagene, mens man i dag også har inkludert emneansvarlig for masteremnet. Gruppa møtes omtrent en gang annenhver måned og ledes av studieleder. Til tross for at tilstedeværelsen av alle fagseksjonene i gruppa bidrar til samkjøring og koordinering på tvers av masterfagene, synes sammensetningen også å skape visse

spenninger. Studieleder beskriver spenningene som «faglige dragkamper» som blant annet har kommet til uttrykk i utarbeidelsen av emnet i metode og vitenskapsteori, samt i diskusjoner om hvordan FoU-oppgaven skal se ut. Nedenfor forteller studieleder om arbeidet med sistnevnte.

(...) Det ble mye dragkamper faglig sett, der man hadde ulike vitenskapsteoretiske utgangspunkt. For hva er felles mål for oppgaven, hvordan sikre at den blir profesjonsrettet, hva er profesjonsrettet, alle de diskusjonene der. (...). Så vi hadde fagmiljøer som sto litt sånn, spisset blyantene. (Studieleder)

Tilsvarende diskusjoner har også vært til stede i gruppas arbeid med masteroppgaven. For eksempel har det vært uenighet i gruppa om oppgavens format og metodedel. «Det å gjøre en litteraturanalyse, det er andre krav til det som man kanskje ikke er så vant til. Og metodedelen, hva gjør vi med den. I pedagogikk ser den sånn ut, mens i matematikk er det noe helt annet», forteller studieleder. I stor grad synes dermed de faglige dragkampene å være resultat av et ønske om å finne felles standarder og retningslinjer på tvers av fagretningene.

En annen sentral intern arena/gruppe i utdanningen er det lokale veiledningsnettverket. Nettverket er opprettet som et tverrfaglig tilbud til alle fagansatte som er veiledere på studentenes masteroppgaver, og har til hensikt å bidra til «(...) kompetanseheving og sette alle i stand til å være veiledere» (Studieleder). Nettverksdeltakelsen er frivillig, og ledes av studieleder og en fagansatt fra en av fagseksjonene. Et viktig poeng i forbindelse med veiledningstilbudet har vært å koble arbeidet i nettverket til studentenes oppgavearbeid og den konkrete veiledningen. Av den grunn har nettverksmøtene blitt lagt noen dager før studentenes oppgaveseminarer (se avsnittet nedenfor om *forberedelser til masteroppgaven*), slik at veiledningsmøtene fungerer forberedende til disse seminarene.

Når det gjelder de *eksterne* aktørene (oransje bokser), er det praksisfeltet som her står sentralt, og da særlig universitetsskolene. Samarbeidet mellom utdanningen og disse skolene når det gjelder masteroppgaven kommer spesielt til uttrykk gjennom *mastertorget* (hvit boks), der enkelte av universitetsskolene er representert. Sammen med blant annet *forskergruppene* (blå boks) står praksisskolene her på stands og gir studentene anledning til å hente tips, og diskutere tematikk og metode med både interne og eksterne personer.

En sentral intern ressurs i forbindelse med masteroppgaven er *masterhåndboka* (hvit boks), utarbeidet av mastergruppa. Håndboken er felles for 1-7 og 5-10, og er en skriftlig veileder som tar for seg råd og anbefalinger, formelle krav og relasjonen mellom student og veileder. Dokumentet er delt opp i seks kapitler: Obligatoriske oppgaver underveis i arbeidet, oppbygning av oppgaven, samskriving, veiledning, forskningsetikk, innlevering og vurdering. Håndboka vil refereres til i den videre presentasjonen av utdanningen.

5.2.2 Før: Forberedelser til masteroppgaven

En av årsakene til at utdanningen ble inkludert i casestudiene, var at det i spørreundersøkelsen ble rapportert om flere aktiviteter som er ment å forberede studentene til arbeidet med masteroppgaven. I de neste avsnittene vil disse derfor beskrives mer utførlig.

Måten studentene er ment å forberedes til masteroppgaven, kommer delvis til uttrykk i programplanen og dens beskrivelser av progresjon i studentenes FoU-arbeid. Utviklingen av

deres forsknings- og utviklingskompetanse er ment å ivaretas gjennom studiets grunnleggende oppbygning, noe som betyr at det «(...) kan oppnås uavhengig av studentens valg av undervisnings- og masterfordypningsfag». Ved at hvert studieår inkluderer aktiviteter og emner som er ment å utvikle studentenes akademiske lese- og skrivekompetanse, i tillegg til at studiet gir innsikt i vitenskapsteori og forskningsmetode, er studentene ment å gradvis utvikle sin FoU-kompetanse. I dokumentene er dette betegnet som FoU trappa. Et interessant aspekt ved planen er at det også pekes på at alle emner tar for seg teori og metode, og at dette ofte er synlig i læringsutbyttebeskrivelser og pensumlister, men at det innenfor enkelte fagområder kan være vanskeligere å få øye på hvordan dette tematiseres. Det pekes på at grunner til dette kan være at «forskningsmetoder og undervisningsmetoder (...) sammenfaller», noe som fører til at det er undervisningsmetodene «(...) som blir mest eksplisitt synliggjort for lærerstudenter». Beskrivelsen kan tolkes som at studentene bør være forberedt på at noen undervisningsfag tilsynelatende ikke legger til rette for utvikling av FoU-kompetanse, men at det kun er fordi den er skjult – ikke fordi det ikke er der. Sitatet kan også tolkes som at lærerutdannerne har ulik bakgrunn når det gjelder fagdidaktikk, og at hva forskningsbasering er og bør være både er fagspesifikt og under utvikling. Forskjeller mellom fagene med hensyn til hvordan studentene forberedes til masteroppgave, diskuteres i detalj nedenfor.

Selv om studieplanen peker på at studentene får akademisk lese- og skrivetrening fra de starter i utdanningen, er det ifølge studieleder og fagansatte først gjennom FoU-oppgaven at studentene virkelig får jobbet med en akademisk oppgave. Deretter følger to studieår med intensive forberedelser til masteroppgaven. Ifølge de fagansatte er imidlertid et viktig spørsmål hvordan man kan tilrettelegge for studentene til oppgavearbeidet tidlig i studieløpet, uten at dette fører til en overdreven fokusering på masteroppgavens rolle i studieløpet. De fagansatte beskriver at det blant veiledere og undervisere i utdanningen er delte syn med hensyn til når i studieløpet man skal få studentene til å begynne å tenke på masteroppgaven. En av de fagansatte forteller at hun selv jobber med å finne ut hvordan hun gjennom egen undervisning skal håndtere dette spørsmålet. Hun ønsker «ikke å skape angst» hos studentene ved å snakke for mye eller hyppig om oppgaven, men forsøker samtidig å få studentene til å begynne å tenke på oppgaven før siste studieår – for eksempel ved å minne om at selvvalgte temaer på arbeidskrav også kan være tema for masteroppgaven. Hun er imidlertid skeptisk til å rette for mye av undervisningen i forkant av oppgavearbeidet inn mot masteroppgaven.

[Jeg] tenker mer og mer på at vi ikke må bruke for mye krefter heller. Det er jo bare 30 studiepoeng. At ikke det blir hele lærerutdanningen, jeg er veldig overbevist om at det er veldig bra at det har blitt masterutdanning i GLU med masteroppgave, men det er en balansegang. (Fagansatt/veileder)

På spørsmål om hvordan studentene helt konkret forberedes til oppgavearbeidet gjennom studieløpet, trekkes det særlig frem fem arenaer/aktiviteter som virker forberedende for studentene. Da disse var en av grunnene til at casen ble valgt, vil disse beskrives i detalj nedenfor.

For det første introduseres studentene i forkant av FoU-oppgaven for ulike metodiske tilnærminger gjennom *metodeuka*, der det gis en innføring i ulike metoder som kan være aktuelle for studentene å bruke. En utfordring med metodeuka, ifølge studentene, var

imidlertid at den ble gjennomført *etter* de hadde valgt problemstilling. På den måten hadde uka liten reell innvirkning på hvordan FoU-oppgaven deres ble gjennomført. De mente derfor at det i utdanningen lå et forbedringspotensial med hensyn til å organisatorisk tilrettelegge for bedre sammenheng mellom valg av forskningsmetode og tema for oppgaven.

For det andre beskrives *FoU-oppgaven* av de fagansatte som en «mini-versjon» av masteroppgaven. Oppgaven fungerer ifølge dem særlig forberedende ved at studentene er nødt til å selv utarbeide en problemstilling, planlegge datainnsamling og anvende relevant litteratur. Studentene blir her oppfordret til å skrive sammen, men dette er ikke et krav. Også studieleder bekrefter at oppgaven er helt avgjørende som forberedelse til oppgaveskrivingen.

Studieleder forklarer

[Oppgaven] gir et kraftig dytt. Studentene får trene den oppgaveskrivemuskelen, det er jo absolutt noe som man må øve seg på. Hva er teori, hva er metode, bare det å begynne tune inn på formatet der, det betyr veldig mye. (Studieleder)

Fordi det er mange studenter som skriver FoU-oppgaven i et annet fag enn masterfaget, er det imidlertid flere studenter som ikke får med seg en akademisk fagspesifikk kompetanse som er overførbart til arbeidet med masteroppgaven, påpeker både studenter, fagansatte og studieleder. Ifølge studentene oppleves FoU- oppgaven dermed primært forberedende ved at den gir generisk kunnskap og kompetanse om akademisk arbeid.

Etter arbeidet med FoU-oppgaven, begynner studentene på syklus to av studieløpet. Her introduseres studentene for flere aktiviteter og arenaer som er ment å forberede dem til oppgavearbeidet. Basert på intervjuene synes disse arenaene ofte å både skulle fungere som kollektive veiledningsarenaer for studentene, men også sikre progresjon i oppgavearbeidet. I beskrivelsen av seminarene i masterhåndboka vektlegges imidlertid sistnevnte mål i mindre grad enn det veiledningsmotiveet gjør. Dette bekreftes av studieleder. De fagansatte uttrykker likevel at seminarene er viktige for å opprettholde intensiteten i studentenes oppgavearbeid.

For det tredje arrangerer utdanningen *mastertorg* 8. semester (våren fjerde året). Torget beskrives av studieleder som den forberedende aktiviteten til oppgavearbeidet som de har lyktes best med. «[Den] har gitt en kickstart på møtet med praksisfeltet og hva de spør etter. Det har fungert som en kick-off for hele masterprosjektet. En slags markering for at nå starter vi ordentlig» (Studieleder). En av de intervjuede studentene forteller at mastertorget var viktig for hennes valg av tema. For henne var det avgjørende at temaet var relevant for både praksisfeltet og for egen fremtidig profesjonsutøvelse, og hun benyttet derfor mastertorget til å snakke med rektorer og lærere. Også lærerne fra praksisfeltet opplever mastertorget som verdifullt og givende. Temaene som lærerne tipser studentene om er gjerne utarbeidet i samarbeid med rektor og relatert til skolens satsingsområder, og slik sett noe skolene er særlig interessert i at studentene undersøker. I tillegg, forteller en av praksislærerne, er mastertorget en arena for å koble studenter med andre lærere.

[I fjor sto] jeg og rektor på stand, og vi fikk en del gode samtaler med studentene som stilte spørsmål (...) Også kunne vi gi dem noen tips da, hvordan snevre det litt ned, hva som kanskje kan være litt nye spennende områder å forske på i stedet for de store vanlige. Også gi noen tips om ansatte vi har som kan og har jobbet i det feltet de tenker da, [som de kan] koble seg på. (Praksislærer)

På spørsmål om de også kommer med innspill på valg av metode på mastertorget, svarer en av praksislærerne at dette er noe de i etterkant av årets mastertorg har tenkt at de kan være tydeligere på. Også studieleder uttrykker at torget kan forbedres, men da særlig med tanke på forskergruppens og praksisfeltets tilstedeværelse. Når det gjelder sistnevnte handler dette om å få inn flere skoler som ikke er universitetsskoler. Mens universitetsskolene er kontraktsfestet til å stille opp på torget, er det vesentlig lavere deltakere blant de andre skolene. Studieleder beskriver:

Jo mer involvert man blir, jo bedre blir studentene tatt imot når de kommer ut med masteroppgavene sine. Så jeg prøver å si, «dere har full påvirkningskraft, det dere sier betyr noe, er dere med i hele prosessen får dere noe annet tilbake. Hvilke lærere vil dere ha?» (Studieleder)

Ønsket om høyere deltakelse blant skolene som ikke er universitetsskoler synes dermed både å handle om å sikre studentene en god mottakelse som nyutdannede lærere i skolen, og om at skolene vil oppleve en egenverdi av å stille opp – for eksempel ved at temaer de ser som sentrale blir undersøkt i studentenes oppgaver.

For det fjerde deltar studentene på *problemstillingsseminar*. Seminaret gjennomføres på våren fjerde studieår, etter mastertorget og starter med en tverrfaglig del før studentene deles inn etter fag. Her får hver student 10-15 minutter til å presentere sitt tema og sin problemstilling, før han/hun får tilbakemeldinger fra de andre i rommet. Seminaret beskrives av flere av de intervjuede som viktig, blant annet for å «(...) motivere og inspirere til å sette i gang med eget arbeid, [at de] får den første øvelsen i å presentere noe de skal lage utvikle selv, og at de kommer inn i en faglig samtale rundt eget prosjekt» (fagansatt).

For det femte deltar studentene på obligatoriske *oppgaveseminarer*. Seminarene arrangeres våren femte studieår parallelt med at de skriver oppgaven, og er organisert etter fag. Selv om fagene gjennomfører seminarer noe ulikt, er felles for alle at studentene deltar på omtrent fire møter, der hvert av disse tar for seg ett kapittel i oppgaven, f.eks. innledning, teori, metode og analyse. I seminarer deltar både veiledere og studenter, og studentene er gjerne forventet å levere et tekstutkast i forkant av møtet. Dette gjør at både medstudenter og veiledere skal kommentere på utkastene.

Generelt uttrykker omtrent alle de intervjuede at de synes studentene er godt forberedt til arbeidet med masteroppgaven. Studentene opplever imidlertid at det er forskjeller mellom fag med hensyn til hvor tidlig forberedelsene til masteroppgaven starter – og hvor gode de er. En student uttrykker for eksempel at de i hans masterfag ble svært godt forberedt ved at de tidlig fikk akademisk skrivetrening, erfaring med å strukturere og bygge opp tekst og lese forskning. Den samme studenten trekker frem at emnet i vitenskapsteori og metode opplevdes veldig relevant fordi det i stor grad ble knyttet til temaer og problemstillinger hentet fra norskfaget. Innenfor et annet fag startet derimot forberedelsene til masteroppgaven vesentlig senere, og treningen i å lese forskning eller forstå akademisk skriving ble komprimert til det siste studieåret. Dette skapte utfordringer for mange av studentene, da de opplevde at forventningene til hvordan arbeidskrav og andre tekster skulle skrives endret seg. En av de intervjuede studentene mener derfor at ville vært naturlig om treningen i akademisk skriving og lesing startet tidligere enn 4. studieår, særlig fordi det er «(...) mye tung litteratur å forholde seg til innenfor didaktikken i faget». Tilsvarende opplevdes emnet i vitenskapsteori og metode å ha begrenset relevans fordi det i mindre grad ble relatert til deres fag.

5.2.3 Underveis: Valg av tema og metode, kunnskapsformer, veiledning og samarbeid med praksisfeltet

Flere av spørsmålene i intervjuene med studentene, de fagansatte, praksisfeltet og studieleder, omhandlet selve arbeidet med og skriving av masteroppgaven. Et av temaene som i den sammenheng kom opp i alle intervjuene, var studentenes *valg av tema og metode*. I spørreundersøkelsen kom det frem at de aller fleste opplevde at studentene i stor grad kan innvirke på valg av tema og metode. Et aspekt som imidlertid er særegent for grunnskolelærerutdanningene, og som i mindre grad ble tematisert i undersøkelsen, dreier seg om hvordan det høye antallet studenter som nå skal skrive masteroppgave eventuelt påvirker studentenes tema og metode. I intervjuene var vi derfor interessert i å få mer innsikt i hvordan metode- og temavalg beskrives i dokumentene i utdanningen, i hvilken grad fagansatte mener belastningen på praksisfeltet vil kunne bli for stor under studentenes datainnsamling og hvordan studentene ser på valg av tema og metode.

Ingen av de gjennomgåtte dokumentene tar eksplisitt opp studentenes valg av forskningsmetode for oppgaven. Imidlertid fremkommer det i masterhåndboka at det er mulig å både skrive empiriske og teoretiske masteroppgaver, der førstnevnte for eksempel kan inkludere data fra intervjuer, observasjoner, spørreundersøkelser eller dokumenter/tekster. Videre kommer det frem at også systematisk litteraturgjennomgang vil kunne være aktuelt for mange studenter. Når det gjelder temavalg vises det i håndboka til at «Studentenes tematikk vil videreutvikles i samråd med veileder».

I intervjuene ble funnet fra spørreundersøkelsen om at mange universitetsskoler er pliktige til å stille med informanter brukt som springbrett for spørsmål om studentenes datainnsamling. Blant annet ble de intervjuede spurt om de hadde noen tanker rundt det at mange GLU-studenter nå trolig vil ut for å samle sine egne data. De fagansatte/veilederne kunne bekrefte at antall studenter og deres datainnsamling var noe det ble snakket om i utdanningen. Generelt synes det å være særlig tre utfordringer ved studenters innsamling av egne data som de fagansatte var opptatt av. For det første ble det trukket frem at belastningen på praksisfeltet kan bli veldig stor dersom alle studentene nå skal ut for å samle egen empiri der. «Noe av problematikken er at lærerne er veldig lei av å bli intervjuet, det er ikke så mange som vil stille opp til intervju, for de har trykk fra alle fag», uttalte en fagansatt. Et for stort antall studenter som vil hente intervjudata skaper dermed en risiko for «(...) en slitasje på praksisfeltet». Flere mulige løsninger på denne utfordringen ble trukket frem. En av de intervjuede var opptatt av at studentene måtte søke bredt når de forsøkte å finne lærere som kunne være informanter, og ikke bare gikk til de nærmeste skolene. Slik sett ville belastningen på hver skole kunne bli mindre. En annen mente at det var vel så viktig å vise studentene at det finnes metoder som ikke krever datainnsamling i skolen. Metodeuka er av den grunn viktig for studentene, hevdet han.

For det andre opplevde to av de fagansatte at særlig intervju som metode kunne være problematisk fordi studentene ikke forsto hvordan intervjudata skulle brukes for å svare på en problemstilling. En av dem beskrev sin erfaring med studentintervjuer slik:

De kom til skolen med utgangspunkt i at de skulle finne svar, de skulle få fasit hos lærerne og at oppgaven deres ikke ble å bygge videre på forskningslitteratur eller faglitteratur, men mer bygge videre på utsagn fra en lærers praksis. Så det synes jeg var et problem med den typen metode. (Fagansatt/veileder)

Bedre forberedelser og forståelse av intervju som forskningsmetode ble derfor trukket frem som viktig, slik at studentene forstår forskning på andre måter enn «videreformidling av andres meninger».

For det tredje ble det hevdet at praksisfeltet i relativt liten grad til nå har kommet med innspill til studentene om valg av metode. De fagansatte mente derfor at praksisfeltet med fordel kunne komme med uttalelser ikke bare om tema, men også hvilke metoder de ser som mer eller mindre hensiktsmessige at studentene bruker. På mastertorget hadde en av de ansatte pratet mye med de som kom fra skolene, og blant annet fått inntrykk av at lærerne hadde flere ønsker om hva studentene kunne skrive om. «Og da tenker jeg... En må kunne dra fordel av at det er noe som er ønsket fra praksisfeltet også, da må de stille opp hvis det er intervju som er den beste metoden for å se på det problemet».

Også i intervjuene med lærerne fra praksisfeltet kom det frem at antallet studenter som nå skal skrive masteroppgave var noe som hadde blitt diskutert. I forbindelse med det første GLU-kullets arbeid med masteroppgaven, hadde de imidlertid ikke opplevd at det kom en uoverkommelig mengde studenter. Det lærerne derimot var opptatt av, var at ansvaret for å bistå studentene i deres datainnsamling – enten det gjelder å stille til intervju eller tilrettelegge for observasjoner – må fordeles utover lærerstaben. En praksiskoordinator forklarer

Vi er opptatt av å dokumentere hvem som gjør hva, sånn at det ikke havner på den enkelte og at de samme bidrar hele tiden. Men det er vanskelig å si nei, og fordi man kanskje er praksislærer også, så kommer man i naturlig kontakt med studentgrupper for eksempel.

(Praksiskoordinator)

I intervjuet med den andre praksislæreren ble et liknende behov påpekt:

Intervjuer: Men dere som lærere, opplever dere stor pågang av studenter som vil intervju eller som vil inn i klasserommet?

Praksislærer: Ikke foreløpig, men vi som skole må bruke litt tid på å spre det utover i kollegiet. Det kan gå litt inflasjon i informanter, vi bruker de samme om igjen. Vi har stor variasjon i lærertyper, og det er viktig at alle er representert. Sånn som nå jeg er en som er veldig engasjert, du vil få andre svar av en som kanskje er mer satt i jobben, som ikke er så ivrig på ... Som liker å gjøre ting om igjen da. Vi har hele spekteret på en skole, det er viktig at man hører hele spekteret da.

Selv om særlig mengden studenter som vil gjennomføre intervjuer ble trukket frem som en potensiell utfordring av de fagansatte/veiledere, var det ingen av tre intervjuede studentene som hadde brukt intervju som metode i masteroppgaven sin. For alle de tre fremsto dette som et bevisst valg, der inntrykket av at intervjuer er svært tidkrevende var hovedårsaken til at de ønsket å unngå dette. Én av dem hadde i tillegg erfart dette på kroppen da hun gjennomførte intervjuer i sin FoU-oppgave. En annen hadde blitt oppfordret av veileder til å unngå intervju som metode, da dette kunne tære på praksisfeltet og «(...) spise alt som er der ute». Alle de tre hadde derfor i stedet foretatt tekstanalyser, men av ulike type tekster.

Data fra forskningsprosjekter. Hvorvidt studentene i forberedelsene til oppgaven hadde fått tilbud om å bruke data fra avsluttede eller pågående forskningsprosjekter, var ifølge dem avhengig av hvilket masterfag de hadde hatt. To av studentene hadde blitt introdusert for databaser der man kunne hente ut data til eget prosjekt, mens den siste studenten mente at

de innenfor hans fagretning ikke hadde fått tilbud om noe slikt. For studentene som hadde fått et slikt tilbud, var det imidlertid ikke aktuelt å bruke denne typen data fordi de ikke var mulig å relatere til temaene de var interessert i å fordype seg i. For de intervjuede studentene var det dermed de faglige interessene som var det styrende for hvilke former for data som var aktuelle å trekke på i oppgaven. En liknende antakelse presenteres av studieleder, som oppgir at tematikken i forskningsdataene kanskje ikke har fremstått som interessante nok for studentene. To av de fagansatte presenterer imidlertid en annen hypotese for hvorfor studentene ikke er interessert i å bruke data fra forskningsprosjekter, der denne handler om studentenes forståelse av hva som er praksisnær forskning.

Jeg tror det delvis handler om at det skal være praksisnært. Studentene tror at de må ut i skolen (Fagansatt)

Jeg tror de tenker at jeg skal bli lærer, jeg vil ha noe matnyttig, jeg vil lære om noe jeg skal bruke ut i min egen praksis. Og da tenker de at da må jeg ut i skolen, da må jeg snakke med noen lærere (Fagansatt)

I de neste avsnittene vil vi gå dypere inn i forståelsen av begrepet praksisnær/profesjonsrettet.

Ulike former for kunnskap. Som beskrevet i delkapitlet om lærerutdanningens rammeplaner, er et sentralt mål ved studentenes masteroppgaver at de skal bestå av både profesjonsrettet og forskningsbasert kunnskap. Også innledningsvis i masterhåndboken refereres det til rammeplanens formuleringer om at masteroppgaven skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Begrepet om forskningsbasering benyttes imidlertid ikke. Videre pekes det på at dersom oppgaven skrives i et undervisningsfag, skal den ha «(...) solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte element fra pedagogikk. Masteroppgave i pedagogikk skal være orientert mot arbeid i klasserommet og bør knyttes til undervisning og læring i fag».

I intervjuene fikk alle aktørene spørsmål om hvordan de ser på målet om å kombinere de to kunnskapsformene, og hva de selv legger i at oppgaven skal være forskningsbasert og profesjonsrettet. På spørsmål om hva som ligger i at en oppgave er forskningsbasert, uttrykkes det gjennomgående at det handler om å bruke forskningsbaserte metoder, knytte egen studie til eksisterende forskning, være analytisk, samt evne å gjennomføre undervisningsopplegg, evaluere og gjøre forbedringer av opplegget. Studentene peker på at forskningsbasering for dem handler om å søke ny kunnskap og ny litteratur, og «(...) tørre å prøve det ut i praksis» (student). Begrepet om profesjonsrettet ble både av praksisfeltet, de fagansatte og studieleder knyttet til begrepet om relevans for skolen. Studieleder påpekte i tillegg at en profesjonsrettet oppgave «Skal kunne brukes videre i yrket».

I forlengelsen av disse forståelsene dukket det i intervjuet med de fagansatte, studentene og studieleder også opp en lengre diskusjon om selve begrepene, spesielt forståelsen av hva som er profesjonsrettet og hvor bredt/snevert begrepet skal tolkes. En fagansatt utdyper

Jeg tenker at det [forskningsbasert/profesjonsrettet] ofte blir tolket for snevert. Vi prøver å framheve relevans istedenfor, relevans for yrket som norsklærer (...). Jeg har alltid insistert på en bred tolkning av praksisnær og profesjonsrettet, og jeg hatt noen feider med andre på huset som har en veldig mye snevrere definisjon. Så jeg synes at så lenge folk er åpne for at det kan være brede definisjoner, så er de gode, hvis ikke er de skumle, for det blir for snevert, for få deler av faget som studentene tør skrive

om eller kjenner seg komfortable å skrive om. Og så kan det bli alt for mye «bare» innsamling i klasserommet eller «bare» intervju med lærere. (Fagansatt)

Ifølge den fagansatte må utdanningene akseptere et bredt utvalg av temaer og metoder i praksisnære og profesjonsrettede oppgaver. To av de andre fagansatte peker imidlertid på at forståelsen av hva som er profesjonsrettet må relateres til fagene.

Fagansatt 1: Vi har studenter som har vært i praksis og så ser de at motivasjon og tilpasset opplæring er en utfordring blant elevene. Men det er vanskelig få det inn mot matematikdidaktikk, det er tross alt det de skal vurderes i. Det er lett for å bli veldig pedagogisk. Og det er ikke noe galt med det pedagogiske, men da burde de heller skrevet oppgaven i ped.

Fagansatt 2: Det er det jeg mener. Vi mener jo at det vi gjør er profesjonsrettet, men erfaringen er at andre på huset vil tolke det i pedagogisk retning. Så faren med å bruke begge disse begrepene er nettopp det blir for allmennpedagogisk og ikke faglig rettet.

De fagansatte adresserer dermed et behov for å forstå hva som er profesjonsrettet i relasjon til det faget studenten skriver masteroppgave i. Fordi begrepet profesjonsrettet i seg selv ikke rommer en henvisning til fagene, er det en risiko for at oppgavene ikke gjøres faglig relevante. Et tilsvarende argument løftes frem av studieleder, som illustrerer betydningen av en faglig innretning ved å vise til pedagogikkfaget.

Vi har hatt en diskusjon om profesjonsrettet pedagogikk fordi de problemstillingene der er veldig pedagogikk (...) og veldig lite knyttet til et fag. Så vi har hatt ekstrasemester nå knyttet til hvordan kan profped videreutvikle seg til å favne flere typer problemstillinger og være forankret i skolefag da. (Studieleder)

Også i intervjuet med studentene kom forskjeller i fagene opp i samtalen om forskningsbasering og profesjonsretting. Til forskjell fra hos de fagansatte, er det hos studentene en viss frustrasjon å spore over at den faglige komponenten står såpass sterkt i måten man i utdanningen forstår hva som er profesjonsrettet. Studentene opplevde at en snever forståelse av hvilke temaer som var profesjonsrettede kom til uttrykk i undervisning om oppgaven, og at det «(...) skulle veldig lite pedagogikk inn i masteren deres før den ble pedagogisk og ikke matematisk». I kontrast til matematikkfaget opplevde studentene at man i pedagogikkfaget var «(...) mer åpen for å knytte inn fag og se både det faglige og pedagogiske i det, enn de andre fagene».

Sitatene viser det som synes å være pågående diskusjoner om hva som skal forstås som en profesjonsrettet oppgave, særlig a) hvor vidt man skal ha en snever/bred forståelse av hva som er profesjonsrettet, b) hvilken balanse mellom pedagogikk og skolefagene en profesjonsrettet oppgave bør ha. Spørsmålet om forståelsen av hva som er en profesjonsrettet og forskningsbasert oppgave vil løftes frem i neste kapittel.

Veiledning. Som nevnt ovenfor kom det i intervjuene frem at det ved siden av den individuelle veiledningen finnes flere kollektive veiledningsarenaer for studentene. Oppgaveseminarene er en av disse, der studentene får tilbakemeldinger av både studenter og veiledere på ulike aspekter av oppgaven. I enkelte av fagene har det her også blitt utarbeidet skriv som er ment å hjelpe studentene med å gi gode og konstruktive

tilbakemeldinger til hverandre. De fagansatte trekker frem problemstillingsseminaret som en veiledningsarena som de særlig har fått tilbakemelding av studentene på at har fungert godt.

Hovedmålet vårt har vært at det skal være inspirerende og motiverende å sette i gang med eget arbeid, [at de] får den første øvelsen i å presentere noe de skal utvikle selv, og at det blir en trygg ramme da, [at de] kommer inn i en faglig samtale rundt eget prosjekt. (Fagansatt/veileder)

På spørsmål om hvordan den individuelle veiledningen har foregått, uttrykker imidlertid studentene at veiledernes kompetanse har vært en utfordring. Utfordringen har til dels dreid seg om et inntrykk av at flere veileder studenter i temaer de har begrenset innsikt i, men også at mange ikke synes å ha erfaring med veiledning på masternivå. En av studentene kan, til tross for at hun selv hadde vært fornøyd med veiledningen, bekrefte at mange medstudenter har vært misfornøyd med den individuelle veiledningen sin: «Mange andre jeg har snakket med har følt at veilederne ikke har kompetanse nok, og de er for kritiske og lite pedagogiske og ja».

Både studieleder, fagansatte og veilederne synes å være klar over behovet for å øke veiledningskompetansen. Mange veiledere har verken veiledningserfaring eller mastergrad, forteller en av de fagansatte, og det har derfor vært nødvendig å sette i gang støttetilbud for veiledere. Det har av den grunn, som beskrevet ovenfor, blitt startet opp et lokalt veiledernettsverk. I tillegg jobber utdanningen med å utarbeide et mer formelt veilederkurs som vil starte opp fra neste semester. Her vil det settes sammen refleksjonsgrupper bestående av én erfaren og tre uerfarne veiledere.

Formålet med de to opplæringskursene er imidlertid ikke bare å øke veiledningskompetansen til de ansatte i programmet, men også å få flere til å stille opp som veiledere. I utdanningen er det i dag store forskjeller mellom de ulike fagmiljøene, der enkelte fag har fem studenter som skal veiledes, mens andre har over førti. Dette bidrar også til at fagansatte ved enkelte anledninger må veilede studenter i temaer og i bruk av metoder som de ikke nødvendigvis har kompetanse på.

Det er noen masteroppgaver som vi har litt vanskeligheter med få dekket. Og når det gjelder metoder så er det mange som er nye innenfor forskningsfeltet og matematikdidaktikk som ikke har jobbet noe særlig med metoder. Vi har ikke nok folk med erfaring, det vi må bygge opp. (Fagansatt/veileder)

Ved siden av veiledning på de faglige komponentene ved oppgaven, var studentene i intervjuene særlig engasjert i ett aspekt ved oppgaven, nemlig veiledning på formelle krav. Studentene opplevde at det hadde vært store variasjoner i hva de fagansatte oppga som krav til eksempelvis kildehenvisning eller sitering, noe som skapte stor frustrasjon.

Student: Det har vært en frustrasjon rundt at det er mange forskjellige stemmer, at vi har sittet og egentlig sagt rett ut at vi har ikke skrevet master før og så fått diffuse tilbakemeldinger. De bryr seg ikke mye om det, men for oss har det mye å si, vi vil sørge for at det er riktig for vi har brukt mye tid på det.

Intervjuer: Så det var ikke enighet blant de ansatte om dette?

Student: Nei. (...) Vi er vant til å være prøvekaniner, vi har hørt det i 5 år, men tror min tanke var at masteren - der bør de ikke surre noe, for det setter punktum for alt, her bør det være klart.

Opplevelsen av store variasjoner knyttet seg ifølge studentene til dels til at ansatte innenfor ulike fag ga ulike beskjeder om hvilke formelle krav som gjaldt. I tillegg ga de intervjuede studentene uttrykk for at det innenfor visse fag var en mer omforent forståelse av hvilke formelle krav som gjaldt, noe som førte til at studentene innenfor disse fagene hadde følt seg tryggere på hvilke formelle krav som var gjeldende. En annen utfordring med så ulike standarder i de ulike fagene, mente studentene, handler om hva slags erfaring og kompetanse man kan ta med seg fra arbeidet med FoU-oppgaven. Formelle kriterier som er jobbet med i FoU-oppgaven lar seg ikke overføre til masteroppgaven med mindre man har skrevet FoU-oppgave i samme fag som man skriver masteren i, mente studentene. For de intervjuede studentene fremstår klare og/eller motstridende formelle krav dermed ikke bare utfordrende for selve masteroppgavearbeidet, men synes også å bidra til en opplevelse av manglende sammenheng i studieløpet.

Samarbeid utdanning-praksis. Både studieleder, fagansatte/veiledere og lærerne fra praksisfeltet fikk spørsmål om hvordan samarbeidet mellom utdanningen og praksisfeltet foregår, og hva det eventuelt ble samarbeidet om. Studieleder forteller at samarbeidet i liten grad går gjennom skoleeier, men heller foregår direkte med skolene. Kontakten med skoleeier har de siste årene vært begrenset, noe som trolig delvis handler om pandemien. Samarbeidsskolene er i all hovedsak universitetsskoler, som er kontraktsmessig forpliktet til for eksempel å bidra på mastertorget. Det synes å være mer utfordrende å involvere de skolene som ikke er universitetsskoler, og studieleder uttrykker at det her ligger et stort forbedringspotensial.

Når det gjelder *hva* det samarbeides om, synes alle de intervjuede å være enige om at samarbeidet mellom utdanningen og skolene når det gjelder masteroppgaven primært er knyttet til mastertorget. På spørsmål om det eksisterte ordninger med lærere som var biveiledere for studentene, svarte begge de de intervjuede lærerne at de aldri hadde hørt om kollegaer som hadde hatt en slik rolle – men at det nok var mange lærere som kunne tenke seg det. Ifølge studieleder er hovedgrunnen til at man til nå ikke har fått til en ordning med lærere som biveiledere, relatert til mangelen på veilederkompetanse blant de ansatte i utdanningen.

Vi har snakket om det i mastergruppen ved flere anledninger, vi ønsker å ha biveiledere fra praksisfeltet. Vi har en eller to nå, men vi har hatt mer enn nok med å skolere de vi har internt. Men etter hvert ser vi for oss å få på plass den rollen.
(Studieleder)

Samtidig uttrykker særlig den ene av lærerne at det nok også eksisterer en del personlige grunner blant lærere for å ikke engasjere seg mer i samarbeidet med utdanningen.

Det er nok mange som kvier seg for å gå inn i et samarbeid, vi vet for lite om hva en master innebærer. Det er ikke så mange av oss som har det. Vi skal hjelpe noen til å gjøre noe vi ikke har gjort selv, det er ikke så lett, da må vi sette oss godt inn i hva blir oppgaven og hva deres krav er, så er litt sånn større stykke arbeid som kanskje må til for å liksom, ja, få et godt utbytte her. (Praksislærer)

Ved siden av mastertorget og ordninger med biveiledere, peker studieleder også på måtene samarbeidet mer uformelt kommer til uttrykk på. Særlig viktige er alle de samtalene lærere har med studentene når de er i praksis, uttrykker hun. I et møte med lærerutdanningsskolene, hadde hun tatt opp dette:

Hvordan [de] framsnakker det å skulle ha masteroppgave og hva man tenker man bør gjøre med den når man kommer ut, hvordan skal de ta imot. Disse mikrosamtalene betyr mye for studentene og ikke minst praksisfeltet sin, hva skal vi si, holdning til forskning på en måte (...). (Studieleder)

Selv om det det meste av samarbeidet med praksisfeltet om masteroppgaven foregår på formelle arenaer slik som mastertorget, viser utsagnet at også det som foregår i mer uformelle settinger har betydning for studentenes oppgavearbeid.

5.2.4 Etter oppgavearbeidet: Deling av kunnskap fra oppgavene, nytte og formål

Formidling av funn fra oppgavene. I spørreundersøkelsen kom det frem at det i utdanningene finnes få arenaer for å dele funn fra oppgavene med praksisfeltet. En av de tingene vi derfor var særlig interessert i å vite mer om i intervjuene, var hvordan aktørene ser på behovet for slik kunnskapsdeling, samt hvilke faglige og strukturelle forhold som eventuelt vanskeliggjør delingen.

Alle de intervjuede kunne bekrefte at det ikke finnes rutiner for å dele funn fra praksisfeltet, men at dette er noe det er ønskelig å utvikle. «Vi bidrar inn i en oppgave eller et intervju, men så stopper det ofte der», uttrykker en av praksislærerne. Både han og studieleder kan imidlertid fortelle at deling av funn fra oppgavene nylig har vært tema på et av samarbeidsmøtene mellom utdanningen og praksisfeltet.

Begrunnelsene for å dele funnene fra oppgavene er derimot noe ulike hos de ulike aktørene. En av de fagansatte begrunner dette med at hun opplever praksisfeltet som mer interessert i vitenskapelig kunnskap nå enn tidligere.

Jeg opplever lærerne er mer oppsatt av hva forskningen sier. Hva er god norskundervisning, [god] matematikkundervisning, at de ikke bare går til det erfaringsbaserte som det har vært lenge da. Så jeg tror vi bør lage noen form for samlinger hvor tidligere studenter kan presentere oppgaver, ja. (Fagansatt)

En annen fagansatt hadde derimot en litt annen erfaring med lærere og forskning. Selv om hun også har sett at lærere har satt pris på at studenter har delt funn fra oppgavene sine, opplever hun likevel at det eksisterer en viss skepsis mot denne typen forskning.

Jeg har jobbet litt med det med deling av forskning, og et av problemene var at noen av lærerne sa vi vil ha forskning, (...) men vi ønsker ikke så sterkt at de masterstudentene skal fortelle oss hvordan verden skal være. Så de har vært litt sånn tilbakeholdne på det med masterstudenter. (...) Men det spørres litt hvem som har formidlet, man kan ikke sette hvem som helst av masterstudentene til å formidle for lærere, av masterstudentene. Så det er noen spenninger her altså. (Fagansatt)

Til tross for at utdanningen mangler rutiner for kunnskapsformidling, påpekes det i intervjuene at studenter som har hentet data fra en spesifikk skole bør sende oppgaven sin dit. Også en av praksislærerne tar opp at dette vil være nyttig, også for å sikre at oppgaven faktisk blir lest.

Hvis oppgavene blir lagt ut på en plattform, så man kan søke de opp, og det tror jeg kanskje ikke det er så mange som gjør. Da må man kanskje være spesielt interessert i noe man legger spesielt innsats i da. (Praksislærer)

De intervjuede studentene har delte tanker om i hvilken grad de selv kommer til å ta dele funn fra oppgavene sine. En av studentene uttrykker at hun primært vil bruke oppgaven for å teste og videreutvikle egen praksis, mens de to andre beskriver at de vil fortelle om oppgaven sin når de begynner i ny jobb. Med tanke på å drive mer systematiske former for kunnskapsdeling, trekker imidlertid både studieleder og en av praksislærerne frem det de mener er en forskningsetisk utfordring ved at studenter skal presentere oppgavene sine i skolene.

Man skal operere anonymt og forskningsobjektene skal ikke identifiseres, og så kommer man tilbake og skal formidle resultatene til skolen man var på. Så det er ting vi har begynt å diskutere litt, etikken i dette, hvordan ivareta det på en grei måte. (Studieleder)

En annen utfordring knytter seg til valg av tidspunkt for å dele funn med praksisfeltet. Både en av de fagansatte og en av praksislærerne peker på at studentene tar sommerferie etter de har levert oppgaven, og at det av den grunn er utfordrende å finne ut når de skal komme tilbake på skolene og presentere oppgavene sine. I sum trekkes det i intervjuene dermed frem at det allerede arbeides med å skape rutiner knyttet til kunnskapsdeling med skolene, men at det samtidig er logistiske og forskningsetiske forhold som vanskeliggjør dette.

Oppgavens funksjon og nytte. Avslutningsvis ble alle de intervjuede stilt spørsmål om hva de tenker er nytteverdien ved oppgaven og dens viktigste funksjon. En generell tendens i svarene er at oppgaven ses som et forskningsbasert arbeid, der studentene får med seg en kompetanse i å tilegne seg, forstå, tolke og teste ut teoretisk og forskningsbasert kunnskap som kan brukes i videre yrkesutøvelse. I intervjuet med studentene kom dette til uttrykk ved at de trakk frem ferdighetene de har utviklet i å «søke etter ny kunnskap og teste nye ting». Studentene mener at den femårige utdanningen generelt og masteroppgaven spesielt vil bidra til at de er i kontinuerlig utvikling som lærere, at søk etter forskningslitteratur vil være en naturlig del av disse utviklingsprosessen og at de «ikke bare vil bruke kollegiet».

I forlengelsen av dette opplever de også at oppgaven har gitt dem en annen forståelse for problemstillinger de vil møte på som lærere. «Noen ganger går det dårlig, og noen ganger funker det ikke, men man kan prøve forskjellige ting». Et liknende svar er å spore blant praksislærerne, som blant annet peker på at oppgaven bidrar til å utvikle lærere som har en «forskende holdning til eget læringssyn, egen metodebruk og egen fagbruk». Studieleder på sin side fremholder at oppgaven bidrar til at man får en fordypning i et bestemt område, og ikke minst at man bli «(...) skolert på forskningsmetoder man er ment å bruke videre i profesjonen». Blant de ansatte argumenteres det for at studentene gjennom oppgaven utvikler en forståelse «(...) for hvor kunnskap kommer fra», en evne til å reflektere over egen undervisning og begrunne det de gjør ut fra teori». Dette er ferdigheter som ikke bare vil komme den enkelte student, men også profesjonsfellesskapet til gode.

Noen studenter har sagt at når de nå skal jobbe med utviklingsprosjekter på skolen sin, så kjenner de igjen teorien og metoden fra før. De har fått selvtillit i praksis og et av målene er jo at de skal bli i stand til å lede utviklingsprosjekt på egen skole.
(Fagansatt)

Ifølge flere av de intervjuede synes det dermed å være utvikling av en type forskningskompetanse som er masteroppgavens viktigste funksjon.

5.2.5 Oppsummering

Intervjuene og dokumentene viser at mastergruppa fremstår som en særlig sentral organisatorisk arena i utdanningen, og at denne er delaktig i nærmest alle avgjørelser som foretas om masteroppgaven. Intervjuene bekreftet inntrykket fra spørreundersøkelsen av at det i utdanningen finnes en rekke faglige aktiviteter som er ment å forberede studentene til oppgavearbeidet. Aktivitetene synes imidlertid ikke bare å være sentrale *før* oppgavearbeidet, men også underveis. Generelt uttrykker studentene at de har god erfaring med seminarene, og at de har opplevdes som nyttige.

Med hensyn til vektleggingen av ulike kunnskapsformer, synes det i intervjumaterialet å være en spenning mellom en snever og en bred tolkning av begrepet profesjonsrettet. Et overordnet spørsmål i denne sammenheng blir hva som både metodisk og tematisk er å anse som en praksisnær oppgave – og for hvem. Dette temaet vil diskuteres ytterligere i neste kapittel

Til slutt viser intervjuene også at det særlig er en form for forskningskompetanse som trekkes frem som nytten av å skrive en masteroppgave. Dette kan sies å være interessant i lys av aktørenes forståelse av hva som er en profesjonsrettet oppgave. Her uttrykte både studieleder og fagansatte at det er særlig viktig at oppgaven er relevant for fagene i skolen, og at oppgavens tematikk og problemstilling må være knyttet til skolefagene for å anses som relevant og praksisnær. På spørsmål om oppgavens funksjon og nytteverdi, trekkes derimot fagene i liten grad inn. Aktørenes påpekning av at på at oppgaven må orienteres mot fag, samtidig som nytten av oppgaven i stor grad relateres til generiske ferdigheter, vil diskutere ytterligere i neste kapittel.

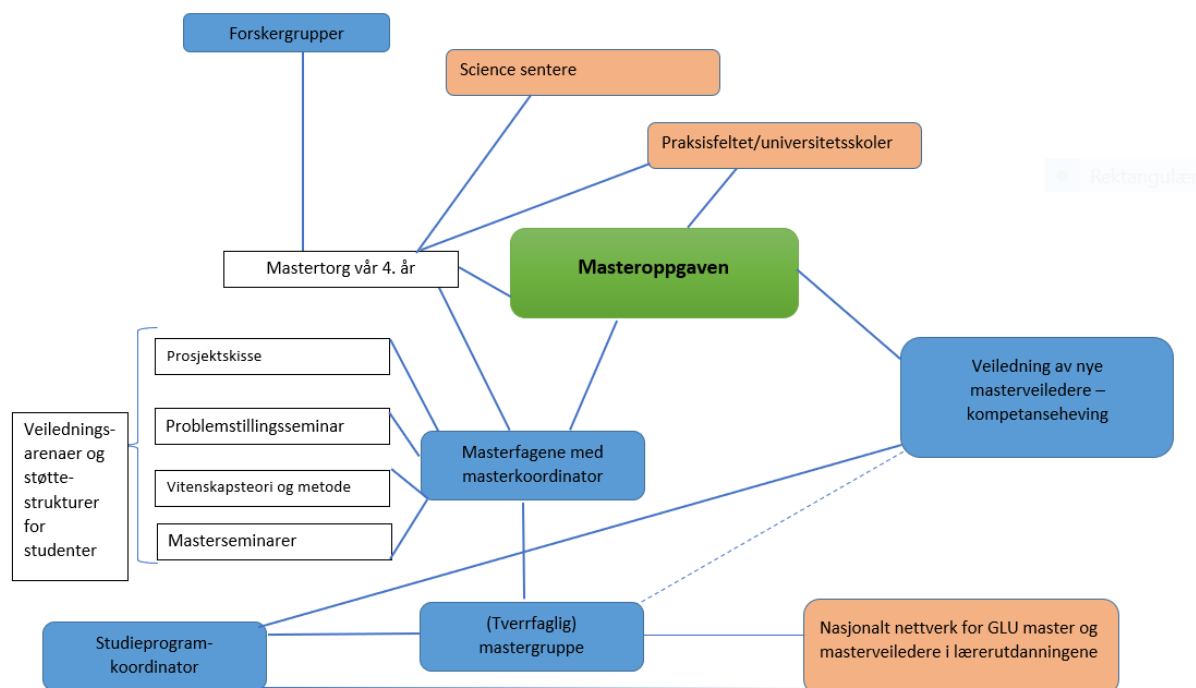
5.3 Case 3: Grunnskolelærerutdanning 2

5.3.1 Organisatoriske rammer i utdanningen

Den andre grunnskolelærerutdanningen er omtrent på samme størrelse undersøkte i case 2. Utdanningen har tatt opp 73 studenter på 1-7 og 54 studenter på 5-10 inneværende studieår. På 1-7 kan studentene velge mellom masterfagene norsk, matematikk, musikk, KRLE, engelsk, naturfag og profesjonsrettet pedagogikk. På 5-10 kan de velge mellom matematikk, norsk, kroppsøving, samfunnsfag, engelsk, musikk, naturfag, KRLE og profesjonsrettet pedagogikk. De fleste GLU utdanningene i Norge har valgt å la masteroppgaven utgjøre 30 studiepoeng, men i denne utdanningen har de valgt å la masteroppgaven utgjøre 45 studiepoeng. Dette gjør at arbeidet knyttet til oppgaven er mer omfattende og går utover

Som i de andre casene har vi i samarbeid med studieprogramkoordinator utarbeidet et organisasjonskart relatert til masteroppgavearbeidet. Kartet er ment å synliggjøre de arenaer og aktører i utdanningen som er sentrale i forbindelse med organisering av arbeidet med masteroppgavene. I de neste avsnittene vil vi derfor kort redegjøre for de ulike arenaene og aktørenes rolle og funksjon, samt forholdet mellom dem. Deretter vil vi gå mer i dybden på hvordan de ulike aktørene vi har intervjuet reflekterer rundt organiseringen av arbeidet med masteroppgavene.

Figur 32 Organisasjonskart GLU 2



86

deretter skal levere en prosjektskisse i mai. På mastertorget deltar forskergrupper, science sentre, museer, lærerutdanningsskoler, partnerskoler og masterkoordinatorer fra hvert masterfag. Hvert masterfag har en masterkoordinator som ikke er emneansvarlig, men som koordinerer og følger opp arbeidet med masteroppgavene over tid, på tvers av emner og semestre. Alle masterkoordinatorene utgjør en tverrfaglig mastergruppe som sammen med studieprogramkoordinatorene utvikler, gjennomfører og følger opp arbeidet med masteroppgavene i GLU. Videreutvikling av prosjektskisse, problemstilling, vitenskapsteori og metode samt fire masterseminarer foregår internt i de enkelte masterfagene. Det har vært viktig for masterkoordinatorene at fagenes egenart får prege dette arbeidet. Det er likevel satt opp en overordnet tematisk plan for de fire masterseminarene som skal være noenlunde like på tvers av masterseminarene. På spørsmål om hva de særlig har lyktes med i organiseringen av arbeidet, svarer programkoordinator imidlertid følgende

Jeg synes det har vært veldig fint å ha masterkoordinatorer og utvikle denne seminarrekken i samarbeid, fordi det å snakke med hverandre, drøfte på tvers av fag og utveksle erfaringer er veldig nyttig. Man tenker veldig ulikt fra fag til fag, så det har liksom, jeg opplever at vi har lyktes med å få en «vi følelse», «vi» rundt masteren. Det å drøfte de ulike temaene, innholdet, i forkant hva skal være der, og i etterkant hvordan gjorde dere det, hva gikk bra og hva gikk ikke så bra.
(Studieprogramkoordinator)

Som figur 32 viser, har denne grunnskolelærerutdanningen knyttet til seg både lokale science sentre og museer samt deltar i Det nasjonale nettverket for master i GLU. Masterkoordinatorene blir invitert inn på seminar i regi av det nasjonale nettverket for GLU. Den store økningen i behov for masterveiledere i GLU har ført til at de også har utviklet en samlingsbasert veiledningsordning for nye veiledere. Masterkoordinatorene bidrar indirekte med innspill til tema for veiledningen og direkte som leder og faglig bidragsyter. Dette går vi nærmere inn på under.

5.3.2. Før: Forberedelser til masteroppgaven

Som nevnt over er denne casen valgt ut fordi det i spørreundersøkelsen blant annet kom frem hvordan studentene forberedes til oppgavearbeidet gjennom metode- og vitenskapsteoretiske emner (både på bachelor- og masternivå), samt hvordan FoU-oppgaven er ment å forberede studentene for masteroppgaven. I tillegg har institusjonen satset på et mastertorg som skal hjelpe studentene med å finne og avgrense profesjonsrettede og praksisnære temaer som er aktuelle for masteroppgavene deres.

I programplanen for GLU 5-10 står det om forskningsbasering:

Forskningsbasering utforskende holdning til eget og andres arbeid i skolen. I sjette semester skriver studentene en forsknings- og utviklingsoppgave, et selvstendig profesjonsrettet skriftlig arbeid knyttet til praksisfeltet eller andre sider ved skolens virksomhet. Gjennom arbeidet med masteroppgaven i niende og tiende semester utfører studentene et større individuelt forskningsarbeid under veiledning. Der det er mulig vil studentene vil få tilbud om å knytte sin masteroppgave til relevante forskningsprosjekter ved avdelingen.

Lignende formuleringer finnes også i programplanen for 1-7. Beskrivelsen indikerer en intensjon om tydelig progresjon i innhold og forventninger til studentene fra tredje til femte studieår.

FoU- oppgaven. Når det gjelder læringsutbyttebeskrivelser knyttet til FoU- oppgaven varierer det relativt mye mellom fagene om dette finnes. I ett av fagene heter det

Kan delta og bidra i FoU-prosjekt og andre samarbeidsprosjekt med tanke på å forbedre
xxxxfagets undervisningspraksis
Kan gjennomføre et selvstendig FoU-arbeid under veiledning

I det første læringsutbytte er formålet med FoU- oppgaven tydelig knyttet til framtidig profesjonell praksis, mens det andre eksemplet har mer fokus på selve prosessen fram til og produktet. Dette kan tyde på at det er sprik i laget når det gjelder forståelse av og intensjonen med FoU- oppgaven. Følgende beskrivelse av arbeidskrav knyttet til FoU- oppgaven finner vi også i et av fagene:

Utforming og drøfting av problemstillinger (presentert muntlig i seminar)
Vitenskapsteori, forskningsdesign og forskningsmetode
Resymé og analyse av faglitteratur som er relevant for et selvvalgt tema

I intervjuene blir FoU- oppgaven løftet fram av aktørene som en sentral del av forberedelsen til masteroppgaven. FoU- oppgaven er lagt til et faglig emne våren tredje studieår. Vitenskapsteori og metode ligger til emnet Pedagogikk og elevkunnskap høsten tredje studieår. Utdanningen har i løpet av de tre årene de har gjennomført FOU- oppgave prøvd ut ulike modeller for organiseringen. Én modell har vært at vitenskapsteori og metodeseminarer har foregått tverrfaglig, men man har også prøvd ut en ordning der fagene separat har ivaretatt organiseringen og gjennomføringen av FoU- oppgaven i sin helhet. Begge modellene har imidlertid mottatt noe kritikk av de fagansatte i utdanningen. På den ene siden mente fagmiljøene at et tverrfaglig opplegg ikke ivaretok det fagspesifikke godt nok. Samtidig har den faginndelte organiseringen vært kritisert for at studenter på tvers av masterfagene ender opp med svært ulikt tilbud og oppfølging. Prosessen og diskusjonene knyttet til endringer og begrunnelser for ulike valg beskrives både av studieprogramkoordinator og av faglærerne som «en faglig dragkamp». For det videre arbeidet er det bestemt at det skal utvikles felles nettbaserte ressurser som skal brukes av alle FoU-emnene, samtidig som fagene skal supplere med det mer fagspesifikke knyttet til vitenskapsteori, metode og akademisk skriving.

Av intervjuene med faglærerne kommer det fram at arbeidet med FoU- oppgaven organiseres relativt ulikt innenfor hvert fag, noe som kan tyde på at oppfølgingen også kan variere fra fag til fag.

Vi har lagt noen milepæler underveis, i januar må de komme med tematikk så de får tildelt veileder, i februar må de levere fullstendig prosjektskisse, så og så mange ord i utgangen av mars, i april rundt påske har vi hatt seminar... Tidligere på fireårig var det alltid på campus og varte en hel dag, da var det gjerne 8 studenter som la fram, de fikk innspill fra medstudenter og lærere og sånn. Men etter korona har vi funnet ut at det er mye mer effektivt å gjøre det digitalt. Alle spiller inn en 10 minutters presentasjon av sitt prosjekt, kanskje komme med noe de undrer seg over, eller vil ha input på eller sånn, så lager vi tråder i seminargruppene der de kan kommentere.

(Faglærer)

Det hørtes veldig bra ut, vi kjører dem ikke, de har ikke så tydelige etapper sånn sett. Men vi starter tidlig med å sirkle inn temaet, vi er såpass få at ikke de følger hverandre på en måte hele veien i det arbeidet. Og på et eller annet tidspunkt har vi noe som heter pensum-verksted hvor de skal ha klart tematikken sin, også jobber vi sammen for å finne relevant litteratur og sånn. Så skal de sette opp en liste over ting som de tenker er relevant å lese før oppgaven. Etter hvert har vi ikke så tydelige milepæler, men vi har litt presentasjoner underveis hvor vi prater om hvor langt de har kommet og sånn. (Faglærer)

Likevel er det bred enighet om at FoU- oppgaven er en viktig del av forberedelsen til å skrive en masteroppgave. Her eksemplifisert med en uttalelse fra en faglærer

Vi ser det som en trapp, (...), hvor det å tenke vitenskapsteori og metode er koblet til hverandre og der de skal utforske en problemstilling gjennom vitenskapelige metoder... De får definitivt en trening til masteroppgaven tenker jeg. (Faglærer)

Det uttrykkes likevel av flere faglærere at skrivetreningen til studentene før de begynner på masteren varierer mye avhengig av hvilke fag de har valgt på bachelornivå. Det kan se ut som om studenter som velger språkfag og noen av de samfunnsvitenskapelige fagene får en god del mer skrivetrening enn de som velger for eksempel matematikk eller naturfag.

Mastertorg. Mastertorg blir framhevet som en sentral forberedelsesarena hvor målet er å gi studentene et grunnlag for å velge tema og utvikle en problemstilling for masteroppgaven sin. Studieprogramkoordinator beskriver mastertorget slik:

På selve mastertorget har vi en digital og en fysisk løsning. Digitalt skriver de [skoler, science sentre, museer], temaer de ønsker for masteroppgaver. Der skriver de litt om hvem de er, hvilke områder de satser på og utvikler, hvilke temaer til oppgaver de ønsker. Ikke problemstillinger, det var vi tydelige på, men temaer melder de inn. Forskergruppene melder inn der også. Så legger vi det ut på nett, så de [studentene] kan lese det i forkant av mastertorget. Mange av de samme kommer på det fysiske mastertorget, og markedsfører seg litt. Studentene kan stille spørsmål, egentlig nettverkskobling. Det vi ser for oss er at det blir en møtearena både for forskere og studenter og praksisfeltet da. Vi bruker cirka tre timer der vi starter med felles foredrag, litt om hva masteroppgaven er, samskriving, samarbeid rundt master, eventuelt har inn noen som har skrevet master før som kan si litt om ja ... ups and downs, litt om hvordan komme i mål, så ja, synes vi egentlig har funnet ganske fin form. (Studieprogramkoordinator)

En lignende beskrivelse blir gitt av en av faglærerne. Han framhever spesielt hvordan en forskergruppe rekrutterte studenter til å være vitenskapelige assistenter gjennom mastertorget. Dette førte til med at studentene senere skrev masteroppgave på data de hadde vært med å samle inn sammen med forskerne i forskergruppen:

Da inviterer vi inn skoler, samarbeidspartnere, mange forskjellige. Vi hadde det digitalt på grunn av korona... Folk får vist seg fram da, ulike instanser og samarbeid med skoler og ikke minst forskergruppene ved høgskolen. Det er også et ledd i mer samarbeid med studenter satt i forskningsprosjekt, jeg var med og presenterte og hadde med to vitenskapelige assistenter vi har ansatt på prosjektet. De var med på hele datainnsamlingen og alt, og endte med å skrive masterne med de dataene, vi hadde 70 elevintervju og det ble artikkel ut av det og. (...) Så mastertorget har vi vært

fornøyde med, for da får vi innblikk i hva som er aktuelt og relevant, hva de kan forske på. (Faglærer).

Inspektøren fra lærerutdanningsskolen forteller at de arbeidet systematisk med å utvikle temaer som de mente at var av interesse for praksisfeltet. Han utfordret teamene på skolen til å komme opp med relevante temaer, i tillegg til at forslagene ble diskutert i plenum. Innholdet av det de sendte over til lærerutdanningen beskrives på følgende måte:

For da skriver vi kort om skolen, for at de skal få innblikk i det, og så aktuelle temaer. Vi meldte inn bruk av omvendt undervisning/flipped-classroom, hvordan tilrettelegge best mulig for mangfoldet av elever vi har, hva motiverer elever best i 2021, sammenhengende vurdering, karakterer og motivasjon, varierte vurderingsformer, vurdering i praktisk-estetiske fag, vurdering for læring og vurdering som læring, det med iPad, digital undervisning og motivasjon, klasseledelse, hvordan motivere elever og særlig gutter til å lese mer og hvordan tverrfaglige temaer ivaretas som for eksempel folkehelse og livsmestring. (Inspektør)

Inspektøren er tydelig på at ideen med mastertorg er veldig god. Den inspirerer også praksisfeltet til engasjement rundt masteroppgavene, samtidig som de kan få være med å påvirke mulige temaer for oppgavene. Han understreker at mastertorget bør være en fysisk samling, og forteller at skolen har gitt tilbakemelding om at den digitale løsningen som var nødvendig under korona ikke var god nok. Det er behov for fysisk dialog som kan skape mer direkte kontakt mellom aktørene, noe som igjen kan føre til økt dialog og samarbeid. De to studentene vi intervjuet hadde erfart det samme og beskrev mastertorget som utfordrende. Hovedgrunnen til dette var det ble avholdt digitalt og ikke ble så dialogisk som de skulle ha ønsket. Mastertorget var dermed ikke avgjørende for deres valg av tema og metode.

Prosjektskisse. Mastertorget er ment å legge grunnlaget for studentenes prosjektskisse. Dette er et obligatorisk arbeidskrav våren 4. studieår med felles innleveringsdato for alle masterfagene.

På institusjonens nettside beskrives rammer og krav til prosjektbeskrivelsen på følgende måte:

Før skrivearbeidet med masterprosjektet starter, leverer studenten en prosjektbeskrivelse på 2500-4000 ord (referanseliste ikke medregnet) og får denne godkjent. Eventuelle endringer av prosjektet skal godkjennes av veileder.

Krav til prosjektbeskrivelsen: Følgende deler inngår vanligvis i en masteroppgave og skal være med i prosjektbeskrivelsen:

Tema for prosjektet
Problemstilling/forskningsspørsmål
Relevant tidligere forskning
Teoretisk rammeverk
Metode
Framdriftsplan

Studieprogramkoordinator sier følgende om prosjektskissen

Prosjektskisse har de som obligatorisk arbeidskrav i det som heter emne 6 hos oss da. Så den leverer de da med felles innleveringsfrist i mai uavhengig av faget de tar,

men det vi har sagt er at det er jo, den skissen tar de opp igjen når de får veilederen, for veilederne kobles ikke på før høsten i femte studieår. (...) Da starter vi opp igjen med et oppstartsseminar på master, masterseminaret, og blant annet tildeling av veiledere og ny runde med problemstilling fagvis. (Studieprogramkoordinator)

Prosjektskissen kan dermed sies å være et viktig grunnlagsdokument for studentene i forberedelsene og oppstarten av masteroppgaven.

5.3.3 Underveis: Valg av tema og metode, kunnskapsformer, veiledning og samarbeid med praksisfeltet

I programplanen heter det at «Gjennom arbeidet med masteroppgaven i niende og tiende semester utfører studentene et større individuelt forskningsarbeid under veiledning.» Emnebeskrivelsen for masteremnet på 1-7 og 5-10 er formulert noe forskjellig, men essensen av begge er samlet i utdraget fra emneplanen til 1-7.

Masteroppgaven skal være et selvstendig vitenskapelig arbeid som viser forståelse, refleksjon og modning. Oppgaven skal være profesjonsrettet og praksisorientert, og dokumentere studentens evne til vitenskapelig metodebruk, argumentasjon og presentasjon i en lengre sammenhengende tekst. Studenten skal knytte oppgaven til sin faglige spesialisering. Dersom masteroppgaven skrives innenfor et undervisningsfag skal den ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk. Dersom masteroppgaven dreier seg om begynneropplæring skal den ha solid forankring i fag, fagdidaktikk og pedagogikk og/eller spesialpedagogikk. Dersom masteroppgaven skrives i profesjonsrettet pedagogikk bør den knyttes til undervisning i fag.

Selvstendig, vitenskapelig, profesjonsrettet/praksisorientert, fag og fagdidaktikk samt refleksjon og kritisk tenkning går igjen. Når det gjelder hva en masteroppgave normalt inneholder er det lagt ut nettressurser til studentene som relativt detaljert beskriver de ulike delene i en masteroppgave⁷.

Tema og metode. Med hensyn til valg av tema og metode for både FoU- oppgaven og masteroppgaven understreker alle aktørene at det er åpent og opp til studentene å velge. Likevel kommer det i intervjuene frem at det er visse kontekstuelle og personlige aspekter som ofte virker inn på studentenes tema- og metodevalg. Dette kan dreie seg om veileders interesser og kompetanseområder, at studentene gjerne velger temaer og metoder som går igjen i pensumlitteraturen eller at studentene tar pragmatiske valg for å bli ferdig med oppgaven i tide. En av faglærerne forteller om studentenes valgmuligheter med hensyn til tema og metode slik:

Jeg personlig vil ikke stenge døren for noe, for hvis vi har en student som er helt briljant og kan gå videre og ta doktorgrad og dermed gjør noe med å intervju barn i skolen, og gjøre all jobben med å kontakte NSD og foreldre, så skal jeg ikke nekte vedkommende det, men reelt vil vi unngå de tingene som utløser meldeplikt ... i hvert fall for FoU. (Faglærer 2)

⁷ Se <https://www.inn.no/om-hogskolen/fakultet-for-lererutdanning-og-pedagogikk/masteroppgaver-ved-lup/retningslinjer-masteroppgave-for-mglu-mig-og-mir.html>

Dette følges opp med følgende refleksjon fra en annen faglærer fra et annet fag:

Ja, sånn er det hos oss også, vi har heller ingen begrensning på hva slags metoder man kan bruke, men klart det er noen metoder man kanskje er mer brukt og som dukker opp i den litteraturen de leser da, så har vært veldig vanlig med ... sånn ... intervju og observasjon og ... og ulike varianter av det ... dokumentanalyse.

(Faglærer)

Begge studentene understreker at de opplevde å i stor grad kunne påvirke valg av tema og metode. En av studentene beskriver sine beslutninger rundt metode- og temavalg som resultat av tidligere læringsutbytte på tvers av fag, samt emner han hadde tatt så langt i utdanningen. I tillegg spilte egne interesser og engasjement inn.

Det var litt sånn, jeg ble litt inspirert av innholdet i det jeg har gjort da, følte ikke at jeg kanskje fant opp kruttet på nytt, men jeg tok utgangspunkt i noe vi har vært gjennom. Mestring er veldig sentralt i kroppsøvningsfaget, utforskende undervisning, veldig sentralt i naturfaget, det var det jeg tok utgangspunkt i. Også var det to temaer jeg har latt meg engasjere av da kan man si ... for eksempel sånn som utforskende undervisning har jeg alltid interessert meg for, det var sentral del av masteren også.

(Student)

Allerede innsamlede data: På spørsmål om studentene kan bruke allerede innsamlede data fra databaser eller korpus, svarer flere av aktørene at dette både har vært en intensjon ved masteroppgaven og at det er svært ønskelig, men at det foreløpig ikke har blitt praktisert i særlig grad.

Vi er veldig åpne for det. Der kan vi få til mye mer, og vi er egentlig veldig innstilt på det. Jeg tror sikkert også pandemien, det gikk litt fort i svingene, tror ikke folk hadde kapasitet, men de ser veldig nytten og verdien av det. Det ligger store datamengder der, som bare kan brukes av flere. Så på sikt tror jeg vi kommer til å se flere oppgaver på det. (Programkoordinator)

Det samme understrekes av faglærerne. Instituttet har hatt dette oppe som tema, men det skorter på kunnskap og innsikt i de ulike databasene som er tilgjengelig. Når man ikke selv har vært med å samle inn eller arbeidet med slike data, opplever faglærerne det som et hinder for å anbefale og motivere studenter for bruk av slike datasett. En av de intervjuede faglærerne argumenterer for at institusjonen bør se på organiseringen av forskningssentre i relasjon til instituttet, og om ikke det i større grad kan utvikles samarbeid både om forskning, veiledning og datainnsamling.

Dette betyr at rammene for valg av tema og metode er svært åpne fra institusjonens side, og at disse gir studentene stor grad av frihet. Friheten byr både på muligheter og utfordringer ved at det kan skape engasjement for masteroppgaven og stort potensiale for læring, samtidig som det for noen kan oppleves som utfordrende og handlingslammende. Et viktig spørsmål som kan reises i denne sammenheng er hvor stor valgfriheten bør være sett i lys av formålet med masteroppgaven. Er det det vitenskapelige aspektet som skal være i forgrunnen, eller er det relevansen for senere lærerpraksis som skal settes i førersetet? En av faglærerne reiste spørsmål ved om ikke et tettere samarbeid med praksisfeltet om valg av tema og gjennomføringen av oppgavene kunne være en mulighet for institusjonen til å forbedre organiseringen av oppgavearbeidet:

Vi burde diskutere, hva ønsker arbeidsgiver, ute i skolene. Ønsker de noen som er veldig smale, veldig teoretisk gode på et punkt, eller noe med hvordan en master er matnyttig (..) Hva skal du med det i skolen? Jo du skal kunne lese elevundersøkelsen, drive forskningstilnærming til praksisen, så hvis masteren kanskje hadde vært der ja.

(Faglærer 3)

Sitatet er med å peke på et viktig aspekt ved masteroppgavene, nemlig de formene for kunnskap som er ment å kombineres og knyttes sammen i oppgavene.

Ulike former for kunnskap. Som beskrevet i delkapitlet om lærerutdanningens rammeplaner, er et sentralt mål ved studentenes masteroppgaver at de skal bestå av både profesjonsrettet og forskningsbasert kunnskap. Av den grunn fikk alle de intervjuede spørsmål om hvordan de ser på målet om å kombinere de to kunnskapsformene, og hva de selv legger i at oppgaven skal være forskningsbasert og profesjonsrettet. Det er tydelig i våre data at dette er et tema som har vært mye diskutert. Faglærerne beskriver dette som en prosess med faglige forhandlinger. Dette er også studiekoordinator inne på når hun snakker om måten begrepene har blitt diskutert på i den tverrfaglige mastergruppen:

Jeg opplever kanskje, det er litt ulikt innenfor de ulike fagene. Det er naturlig det, men jeg opplever at den har fått en ny vridning nå når masteroppgavene er skrevet. Nå handler det litt om fagdidaktikkens plass. Så jeg føler at den profesjonsrettingen er ... nå etterspør de [faglærerne] den mer enn de gjorde i starten. Kanskje jeg ser en vridning... når vi så på hvilke typer oppgaver som treffer det profesjonsrettede, det med læreverk, ja, det er også profesjonsrettet hvis sånn og sånn. Så de så mange muligheter i oppgavene til å kunne kalle dem profesjonsrettede da. Alle skal ikke ut i skolen og hente data eller gjøre intervjuer der liksom, så fort man sa praksisnær så måtte man ut. Så jeg føler den har lagt seg litt og det er blitt mer enighet. Og det tror jeg skyldes mye de tverrfaglige møtene vi har hatt, for når de har begynt å snakke og jobbet tett finner de ut at vi er mer like enn vi trodde. (Studieprogramkoordinator)

Dette betyr at studieprogramkoordinator ikke bare anser den tverrfaglige mastergruppen som sentral når det gjelder å komme fram til en forståelse av ulike sider av organiseringen rundt masteroppgaven. Den er også svært viktig for å skape felles forståelse av hva profesjonsrettet og praksisnær kan bety i forbindelse med både det metodiske og det faglige innholdet i masteroppgavene. En av faglærerne utdyper litt hva disse diskusjonene har handlet om:

Jeg tenker det går an å hvert fall ha to definisjoner av det der. At man kan tenke snevert, man kan tenke på det som at vi skal forske på hva som foregår i klasserommet eller hva som foregår i lærerkollegiet, eller hva som foregår i organisasjonen, eller sånne ting. Eller i hvert fall jeg har kanskje valgt mer den vinklingen, at det skal være relevant for det å være faglærer, eller skal være relevant for det å være ja, kan si lærer i skolen også, men må på en måte også være fagrelatert. Noen ganger så blir det profesjonsrettet, men at man kanskje mister fagdimensjonen i det.

(Faglærer)

En av de andre faglærerne påpeker at disse diskusjonene har lenger historie enn innføring av femårig GLU. Utdanningsinstitusjonen har i lengre tid hatt toårige mastere som videreutdanning for lærere, der alle disse masterne skal være profesjonsrettede og praksisnære. Diskusjonene om hva som skal ligge i de to begrepene har derfor foregått lenge. I tillegg er omtrent 80 % av studiene på campusen hvor GLU er lokalisert

lærerutdanningsfag. Det betyr at lang tradisjon med profesjonsrettede lærerutdanningsmastere spiller en sentral rolle i utvikling og retning på masteroppgavene.

Et påfallende funn fra intervjuene er imidlertid at studentene ikke anser kravene om profesjonsretting og praksisnærhet som særlig problematisk. Tvert imot ses det nesten heller som en selvfølge. Dette kommenterer de på følgende måte:

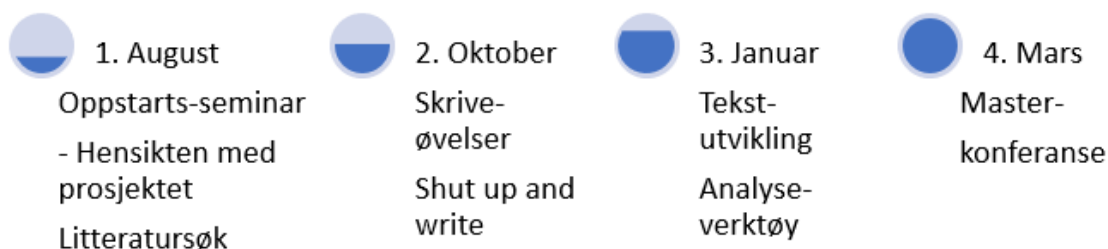
Ja, det fikk vi hele tiden på en måte forståelse for at det skulle knyttes til skolen ja, ikke bare gå på fag, fag, fag ja. (Student 2)

Og både didaktisk og pedagogisk fokus da, det føler jeg var tydelig hele veien da. (Student 1)

Diskusjoner rundt definisjonen av profesjonsrettet og praksisnært var også kjent for inspektøren. Han påpeker at dette har vært diskusjonstema på NOKUT-samlinger for fire-fem år siden og fram til nylige møter på høgskolen. Det kan virke som en akademisk diskusjon av begrepet profesjonsrettet skapte noe stress og forvirring ute i skolen, mens begrepet praksisnært oppleves som mer konkret. Uten at dataene våre sier mye om dette kan det se ut som at både den teoretiske kompleksiteten som ligger i profesjonsbegrepet, samt hvordan dette faktisk skal «gjøres» i praksis, har vært med å skape denne usikkerheten.

Masterseminarer. Plan for masterseminarene er drøftet og utviklet av arbeidsgruppen for masteroppgaven. Figur 33 viser en oversikt over planen for gjennomføring av seminarrekken, samt hvilke temaer som inngår i de ulike seminarene.

Figur 33 Innhold og tidsplan for masterseminar i studentenes siste studieår



Masterseminarene er obligatoriske, mens masterkonferansen tilsvarer det noen betegner som 80% seminar, noe som betyr at oppgaven nærmer seg ferdigstilling. Studentene er opponenter for to medstudenter på masterkonferansen, og gjerne for studenter inne et annet masterfag. Det fjerde og siste masterseminaret er en masterkonferanse, der studentene forventes å legge fram deler eller hele masteroppgaven sin. Studentene er fordelt i grupper på rundt 15-20 studenter, vanligvis – men ikke alltid – på tvers av masterfag. De fagansatte og programkoordinator forteller at konferansen har vist seg å både ha positive og negative sider. Det positive er at studentene får en tidsfrist og et stoppunkt mot slutten av masterarbeidet, men ifølge programkoordinator er det også en stor stressfaktor for en del av studentene. Det diskuteres nå om konferansen det er rett prioritering av studentenes tid.

Veiledning. Organisering av veiledningen og opplæring av veiledere på masternivå er fortsatt under utvikling. Det er imidlertid opprettet et veilederforum som både er en arena hvor rammer og retningslinjer utvikles, samtidig som det er et kompetanseutviklingstilbud spesielt

for de som ikke har veiledet på masternivå tidligere. Det kommer tydelig fram både fra studieprogramkoordinator og faglærer som har rolle som masterkoordinator i sitt fag at overgangen til utdanning på masternivå har vært krevende. Grunnen til dette er både fordi det har vært utfordrende å skaffe nok veiledere i hvert enkelt fag og fordi man må sikre at veilederkompetansen videreutvikles til også å kunne ivareta masternivå. Forrige studieår besto veilederforum av fire dagssamlinger. Temaer som ble berørt var gjennomgang av retningslinjer for masteroppgaven, prosessen rundt NSD søknader, den didaktiske dimensjonen i masteroppgaven, formålet med oppgaven, masteroppgavens innhold og vurderingskriterier, om å veilede på tekst, samarbeid med praksisfeltet og mer. Faglærer sier dette om det tverrfaglige veilederforumet:

Vi har et veilederforum som går på tvers av alle fagene som er et slags tilbud til å kunne diskutere for eksempel det med vurdering, hva legger vi i det. Så det har vært kjempenyttig, ikke alle her som har veiledet master før. Det er stor overgang da, så har vært stort.. kanskje ikke behov, men veldig verdsatt da å ha de møtepunktene, diskutere ting på tvers. (Faglærer)

I tillegg har veilederne avsatt tid på sin arbeidsplan til internt samarbeid i det enkelte masterfag:

Jeg kaller inn «mine veiledere» i mitt fag med jevne mellomrom. Da tar vi opp hva er analyse, hvordan veilede på teori, hvordan skrive drøfting/diskusjon, også ja, så det der ligger det et støtteapparat rundt den enkelte veileder som er veldig nyttig. (Faglærer)

Så langt har veiledningen av studentene i hovedsak foregått én til én, men målet for neste kull er gruppeveiledning av 3-5 studenter knyttet til masterseminarene parallelt med at studenten får individuell veiledning. Intensjonen med gruppeveiledningen er å ta opp generelle problemstillinger knyttet til det å skrive en masteroppgave. Programansvarlige begrunner dette med at gruppeveiledning kan være nyttig for studentene, men også for veilederne.

I intervjuene fremkommer det også at fordelingen av veiledere er utfordrende med hensyn til hvilke temaer det veiledes på. Som også spørreundersøkelsen viste, søker man i utdanningen å koble studentenes temaer med veileders spesialkompetanse, men med det høye antallet masterstudenter som trenger veiledning er dette i praksis ikke mulig å få til for alle. En av de fagansatte forteller at det er stor variasjon blant veiledere i hvor komfortable de er med å veilede på temaer de selv ikke har fordypet seg i eller har spesialinteresse for. Samtidig er dette i stor grad nødvendig.

På spørsmål om lærere i skolen blir brukt som veiledere/bi-veiledere, er svaret at det foreløpig er noe som er på planleggingsstadiet. En av faglærerne som arbeider med FoU-oppgaven viser imidlertid til en pilot de gjennomførte for et par år siden, og peker på hvilke administrative og organisatoriske fordeler som kom ut av prøveprosjektet:

Det ble gjort en pilot for to år siden, som jeg skal fortsette med. Det var å ha biveileder fra en lærerutdanningsskole. Det fine med det, er at pengene er allerede på skolen. Det som alltid har vært før, når du har hatt gjesteforeleser fra praksisfeltet og sånn, så blir det veldig mye rot med avlønning og alt. Ved lærerutdanningsskolene er det

rektoren som vet hva den enkelte lærer trenger, nedsatt lesetid, overtid, de tingene er tatt ut av våre hender, og betyr vi slipper alt det administrative. Og så er det den andre siden, skolen har fått penger, sagt seg villige, da er da heller ikke bare, bare å takke nei til noe, så her har mye av logistikken allerede på plass. (Faglærer)

I tillegg påpeker hun at lærerutdanningsinstitusjonene også vil få en mye større kontaktflate når det gjelder potensielle sensorer på oppgavene når at lærere i skolen får master- og veiledningserfaring.

De intervjuede studentene opplevde på sin side at det var veileder som var klart viktigst når det gjaldt tilbakemeldinger på masteroppgaven. Ikke overraskende understreker de også at de opplevde at kvaliteten på veiledningen var personavhengig, både med tanke på type oppfølging, intensiteten av oppfølgingen og selve kvaliteten på veiledningen.

Det varierer avhengig av hvilken veileder man får. På FoU slet jeg med å forstå tilbakemeldinger, mens på master synes jeg tilbakemeldingene var veldig gode, lett tilgjengelig og ja, men var først og fremst veileder ja. (Student)

På FoU var det, som jeg husker veiledning, at man hadde noen sånne samlinger med faget tror jeg, en gruppe hvor vi diskuterte og kom med tilbakemeldinger til hverandre. Men vi gjorde det veldig mer inngående på masteren (...) En medstudent som kanskje fikk utdrag av vår analyse eller sånt, metode, vi kunne velge selv noe vi trengte hjelp med, kom med tilbakemeldinger og presenterte flere omganger. Det synes jeg var veldig lærerikt hvert fall, og masse hjelp fra veileder, kan ikke klage på det, var veldig bra. (Student)

Dere hadde nok mye mer av det enn oss, for vi hadde ikke, tror vi hadde så vidt ett avsnitt av innledningen, vi skulle skrive innledning i timen også skulle andre lese, men ikke på senere tidspunkt. På siste samlingen hadde vi sånn at vi la fram hva vi hadde forsket på og litt funn og sånn, også fikk vi tilbakemeldinger, men ikke på noe av det vi hadde skrevet, men heller på essensen. Det som dere gjorde, det ville vært lærerikt for oss også. Vi var 8 i faget vårt, (...) og vi var på utrolig forskjellige stadier da. Noen visste nesten ikke hva de skulle gjøre i mars, mens jeg hadde nesten skrevet ferdig. (Student 2)

I samtalen mellom studentene pekes det dermed på et behov for kontinuerlig og tett oppfølging underveis i skriveprosessen, og at disse tilbakemeldingene også gjerne kan gå direkte på tekst de har skrevet.

Samarbeid med praksisfeltet. Alle informantene fikk spørsmål om hvordan samarbeidet mellom utdanningen og praksisfeltet foregår, og hva det eventuelt samarbeides om. Samarbeidsskolene er i all hovedsak lærerutdanningsskoler, som er kontraktsmessig forpliktet til for eksempel å bidra på mastertorget, men en rekke partnerskoler har også engasjert seg i mastertorget.

Når det gjelder hva det samarbeides om, kommer det i intervjuene frem at samarbeidet mellom utdanningen og skolene om masteroppgaven primært er knyttet til mastertorget. Som nevnt ovenfor har man ikke rutiner for å benytte lærere som biveiledere, men dette er ønskelig i framtiden.

Basert på intervjuene synes heller ikke antallet studenter som samler data ute i skolene å ha skapt problemer for hverken for studentene eller skolene selv. Studieprogramkoordinator forteller:

Jeg synes vi har erfart at praksisfeltet har vært veldig åpne til å ta imot studenter. Det er kun en skole jeg har hørt sagt at det har vært for stor pågang så vi har ikke hatt sjanse til å håndtere det. (...) Så flere av skolene kunne tenkt seg å ta imot flere og hatt flere masteroppgaver, så de var litt sånn (...) forundret over at det ikke hadde kommet flere. (Programkoordinator)

Studieprogramkoordinator har en stor kontaktflate og samarbeider tett med lærerutdanningsskolene og partnerskoler, og er i så måte en som sannsynligvis ville fått henvendelse fra både skoler og studenter hvis tilgangen hadde bydd på store utfordringer. Selv om vårt datamateriale er begrenset, kan det dermed være grunn til å tro at tilstrømningen av masterstudenter frem til nå ikke har vært for stor for lærerutdanningsskolene og de øvrige partnerskolene.

5.3.4. Etter oppgavearbeidet: Deling av kunnskap, nytte og formål

Hovedfokuset så langt i beskrivelsen av denne utdanningen har vært på forberedelser til og gjennomføring av oppgavearbeidet, både når det gjelder organisering og innhold. I de neste avsnittene tar vi først opp spørsmålet om hvorvidt aktørene synes studentene er godt nok forberedt til å skrive FoU- og masteroppgaven, hvor potensialet for videreutvikling av organisering og innhold kan ligge, samt formålet med, relevans og nytten av oppgavearbeidet for framtidige profesjonsutøvere.

Godt nok forbered? Som den aktøren med best overblikk over ulike aktiviteter og arenaer tilknyttet FoU- og masteroppgaven, fikk studieprogramkoordinator spørsmål om hun mener studentene er godt nok forberedt til å skrive slike oppgaver. Til dette svarer hun:

Både ja og nei. Studentene selv sier noe om at de har skrevet altfor lite. De sier den største oppgaven vi har hatt er 6000 ord, nå skal vi skrive 30 000. Når vi hadde evaluering for noen uker siden var det tydelig tilbakemelding at de ... de opplevde at det å skulle skrive mye var en tøff overgang, spesielt noen emner. (Studieprogramkoordinator)

Behovet for mer trening på akademisk skriving går også igjen i intervjuene med faglærerne og studentene. Studentene beskriver en tydelig progresjon fra de startet med FoU- oppgaven til oppstart med masteroppgaven. De framhever også at kriteriene for en masteroppgave framstod som mye tydeligere enn til FoU- oppgaven. Om dette var fordi selve kriteriene og rammene var tydeligere formulert og definert, eller om de opplevde det slik fordi de selv har gått gjennom en læringsprosess, er noe uklart. På spørsmål om hvordan de følte seg forberedt til å skrive en masteroppgave, svarer studentene følgende:

Mye bedre vil jeg si, vi hadde hatt mye metode da, og i siste emnet før oppgaven var det veldig stor vekt på ... artikler og presentert mye forskning og sånne ting, som gjorde at vi var, det var jobbet mye mer med ... Gått litt vekk fra det vi skulle undervise i klasserommet, til tyngre teori rundt det, så det gjorde at det var mye greiere, mye bedre forberedt på en master ... hadde fått mye mer kunnskap om det, følte meg mye mer forberedt (...). Det er FoU med mye større omfang, det tenkte jeg. (Student)

Den andre studenten understreker i tillegg at erfaring med akademisk skriving fra tidligere var avgjørende for henne. Hun påpeker også at det under arbeidet med masteroppgaven stiltes større krav til analyse og drøfting:

Egentlig følte jeg meg ganske forberedt da. Jeg tror om du føler deg forberedt eller ikke kommer an på hvordan du har tatt muligheten med skriveoppgaver tidligere også. Jeg er enig med [den andre studenten] i at jeg følte meg mye mer forberedt og mye mer klar da. Det eneste som var nytt var den analysedelen og resultatdelen, og men heldigvis følte jeg at jeg hadde en veileder jeg alltid kunne spørre om hjelp, han var klar over dette var nytt for oss, ja, det var det som var nytt, resten av skrivingen synes jeg var greit for det var veldig gjenkjennbart fra tidligere. (Student)

I tillegg til utfordringene med noe manglende øvelse i akademisk skriving, kommenterer en av faglærerne at kunnskapen og ferdighetene som trengs i et masterarbeid ikke samsvarer med den generelle forståelsen av hva læring og tilegnelse av kunnskap er for dagens studenter. På spørsmål om hva som skal til for å kvalifisere studentene ytterligere, svarer han

Nei, det hadde jeg hatt det svaret hadde jeg vært berømt. Det er noe med å gå hele metodikken i sømmene, jobbe med arbeidskrav, jobbe med prosess, er hele tiden de pedagogiske diskusjonene. Hva gir læring? Hvordan organisere det i dag? Men vi er veldig ulike sånn som personer og hvordan vi jobber også. Hva slags krav skal stilles til studentene? Jeg tror at man må være mer ... ha en enda tydeligere struktur og plan fra de begynner på høgskolen. [...] hva skal masteroppgaven være, sant? Det må da følges opp hele veien, ikke sant! Hvis vi godtar arbeidskrav uten noe særlig bruk av teori og drøfting, også kommer de på master, så er de ikke trent i det. Det er noen rutiner, eller diskusjoner som må tas. Vi må jobbe mye med sånt, tilbakemeldingspraksis. Ikke vits å gi tilbakemelding når de har fått det godkjent. Vi må prøve å snu en del prosesser for å gi pekepinn. Og masterseminarene er ledd i det da. Det å legge opp til litt tettere oppfølging på det. Nå er vi organisert annerledes. Vi har fler studiepoeng [på masteroppgaven] og mindre tid til å ha emner. Men det kunne vært et emne som gikk mer på akademisk skriving og metode, få mer plass til det enn at masteren skal være så stor. (Faglærer)

Faglæreren stiller her spørsmål ved flere ting ved dagens organisering. For det første påpeker han at de kanskje bør se på oppbyggingen av hele strukturen når det gjelder arbeidskrav i programmet, og etterlyser en klarere progresjon fram mot masteroppgaven. For det andre påpeker han at vurderings og tilbakemeldingspraksisen på tvers av fag bør gås etter i sømmene både når det gjelder krav til kvalitet og innhold, men også at det er behov for mer formativ tilbakemelding. Sist, men ikke minst stiller han spørsmål ved om ikke antall studiepoeng på selve masteroppgaven igjen bør opp til diskusjon for å se på om studiepoengene kan fordeles mer hensiktsmessig.

Potensialet for videreutvikling. Foregående avsnitt bringer oss over til spørsmålet om hva aktørene tenker om hvordan organisering og samarbeid rundt oppgavene kan videreutvikles. Studieprogramkoordinator understreker at organiseringen av oppgavearbeidet er i kontinuerlig utvikling og at de langt fra anser seg som ferdige med dette. Han påpeker for eksempel at de fortsatt arbeider med å utvikle de forberedende delene til FoU- oppgaven med nettressurser for vitenskapsteori og metode, forbedre mastertorget og videreutvikle samarbeidet med ulike aktører, forhandle hva som skal være felles/likte på tvers av fag og hva som skal være fagspesifikt for masterfagene. Veiledning og videreutvikling av

veiledningskompetanse er også sentralt. De har også konkrete planer for i mye større grad å engasjere biveiledere fra praksisfeltet både på FoU- oppgaven og masteroppgaven. Han påpeker at dette vil bli lettere de kommende årene hvor antall lære som selv har en mastergrad raskt vil øke.

Alle faglærerne argumenterer for at et nærere samarbeid med og kobling til praksisfeltet er nødvendig for å gjøre arbeidet med masteroppgaven organisatorisk og kvalitativt bedre.

Jeg tror det skjer en kvalitetsheving og profesjonalisering av skolen og lærerutdanningen ... så det må ikke bare være teoretisk og forskningsmessig, det må være lystbetont, det må være yrkesrelevant. Klarer man koble at studenter ser på dette som at det er inngangsbilletten til framtidig yrke, men også dette er det de har lyst til å fordype seg og brenner for det da. (Faglærer)

Det å jobbe med løsninger som gjør at det - tilbake til det jeg sa var det viktigste – er til nytte for dem, sterkere profesjonsutøvere. Men også kanskje gi mer tilbake til praksisfeltet, sterkere kobling da, at det også for de har også hele tiden behov for utvikling. (Faglærer)

Et hovedargument som går igjen er dermed at FoU- og masterarbeidet må oppleves som relevant og nyttig for både praksisfeltet og studentene under studiet og som framtidige profesjonsutøvere.

Formidling av funn. Våre informanter er enige i at formidling av funn fra masteroppgavene tilbake til praksisfeltet er nødvendig og svært viktig. Studentene innhenter mye av dataene sine ute i skolen. Programansvarlig, faglærere og representantene for praksisfeltet argumenterer for det første for at lærere og andre bruker av sin tid til å være med på eller tilrettelegge for datainnhenting. For det andre innhentes og systematiseres mye informasjon i oppgavene, det drøftes viktige temaer og utvikles kunnskap som skoler, lærere og ledere vil kunne ha god nytte av i sitt utviklings- og undervisningsarbeid. I intervjuet med inspektøren kommer det frem at han har tenkt å invitere tilbake de som samlet data på skolen, slik at de kan presentere sine funn. Også en av studentene forteller at han har planer om å dele funnene fra oppgaven sin med praksisfeltet:

Planen min er å sende den i hvert fall til han jeg hadde kontaktlæreren for klassen jeg intervjuet elever, så vil sikkert han formidle videre til rektor der kanskje. Hvis det er interesse, kan hende, så vil den mest sannsynlig havne på nett, hvis den er bra nok. Husker ikke kriteriene for det, men kanskje andre vil komme over den, jeg ble inspirert av andre. Jeg fant, selv om jeg ikke brukte noe av det som sto der, så fant jeg ting av interesse der som ledet videre til andre kilder. (Student)

Studieprogramkoordinator uttrykker imidlertid at det er utfordrende å se hvordan tilbakeføring av kunnskap til praksisfeltet kan settes i system rent praktisk:

Ja, og nå skjer det ingenting, nå leverer de [masteroppgavene] og forsvinner. Skolene var veldig tydelige på at de ønsker dem tilbake igjen (...). Men nå tror jeg vi egentlig, det har vi ikke prioritert å jobbe med det enda rett og slett. Når vi startet med å dette her for ... ja, tre år siden, så begynte vi å jobbe grundig med mastertorget og hvordan samarbeidet skulle være, og så snakket vi mye om det uten at vi egentlig har kommet til noen ... ja, løsning på det. (Studieprogramkoordinator)

I sum ser det dermed ut til at både institusjonen, studentene og praksisfeltet ønsker at tilbakeføring av kunnskap fra oppgavene skal formaliseres og systematiseres, men at slik kunnskapsdeling foreløpig kun er basert på initiativ fra enkeltaktører.

Formål, relevans og nytte. Det er tydelig at alle informantene har engasjert seg i spørsmålet om hva som egentlig er nytten av og formålet med masteroppgaven, og i intervjuet med studentene oppsto det en lengre diskusjon om dette temaet. Oppsummert tok studentene opp følgende forhold med hensyn til hva de har lært ved å gå gjennom prosessen med å skrive en masteroppgave:

- I. Finne og utvikle egne metoder
- II. Lese forskning og hente ut sentral informasjon
- III. Planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning
- IV. Være kritisk til informasjon og kunnskap
- V. Være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra
- VI. Jobbe grundigere
- VII. Være faglig og pedagogisk oppdatert

På spørsmål om de kommer til å ha en utforskende tilnærming når de kommer ut i skolen, understreker de at de selvfølgelig ønsker dette, men at det avhenger av flere ulike faktorer. Blant disse er hvordan tiden er organisert på skolen, samt hvordan lærerkollegiets innstilling til en utforskende tilnærming er.

Man kan tilføre mye nytt som lærer med masterbakgrunn, men at det fort forsvinner hvis alle dagligdagse oppgaver tar tid. (...) Men det har veldig mye å si hvor man jobber, hvordan profesjonsfelleskapet er der man jobber, hvordan liksom, ønsker den skolen her å se på, jobbe med sånn forskende tilnærming da. (...) Hvordan vil ledelsen, hvordan vil vi undervise elever – kjøre på som siste 15 år eller prøve nye tilnærminger? Det er veldig sammensatt og vanskelig spørsmål, mange faktorer som spiller inn, men den kanskje begrensende faktoren er først og fremst tid til rådighet. (Student)

Studentenes erfaringer er ikke bare i tråd med både intensjoner og føringer som ligger i rammeplanen og retningslinjene, men også med hva de øvrige informantene framhever som formål og nytte med oppgavene:

Kanskje litt den forskende tilnærmingen og jobbe på den måten, et tankesett og måte å jobbe på som ikke de... (...) Kanskje ikke det du vil ha mest nytte av i hverdagen i seg selv, men metoden, arbeidsmåten og prosessen, at de har med seg kompetanse ut i forhold til de som ikke har gjort det [skrevet en masteroppgave], og som da egentlig er i tråd med arbeidsmåter som blir frontet i fagfornyelsen, med forskende tilnærming og måten å jobbe på. Så kanskje har de noe ekstra der, men utover det gjenstår det å se. (Inspektør)

Tanken er at de skal ha med seg ... et forskerblikk, en mulighet til å se sin egen og andres praksis i et metaperspektiv og greie å ikke nødvendigvis ta ting for gitt, men tenke at ting kunne vært annerledes. (...) Det er intensjonen, så spør det hvor vidt det skjer, for noen er resultatet at de fikk en utdanning og måtte gjennom det og fikk til det på et vis. (Faglærer)

R: Den forskningsbaserte tilnærmingen skal liksom endre egen praksis og både faglig og personlig i praksisfeltet tror jeg det er nyttig å kunne forstå forskning,

skoleforskning, lese faglitteratur og ha en større forståelse for det man tar inn da. Husker når jeg var ferdigutdannet som lærer, så gikk jeg inn i klasserom og der kunne du bli, der kan du være heldig eller uheldig med læreren. Men tenker at profesjonsfellesskapet kan gjøre at man står tryggere i argumentasjonen sin, og samtidig bygge argumenter, den tror jeg er viktig for å styrke kvaliteten i skolen, de valgene, kombinasjonen mellom profesjonelt skjønn og stadig utvikling. (Faglærer)

Det synes dermed å eksistere en enighet blant informantene om at nytten med masteroppgaven særlig er at den gir en forskende tilnærming til praksis. Et interessant aspekt ved disse funnene er imidlertid at studentene er noe usikre på om det på skolene de skal jobbe på vil tilrettelegges for at en slik forskende tilnærming og kompetanse faktisk kan brukes i videre yrkesutøvelse.

5.3.5 Oppsummering

Oppsummert viser gjennomgangen av casen at informantene ser på arbeidet med masteroppgaven som noe som er i prosess og som skal videreutvikles ytterligere i årene framover. Når det gjelder de organisatoriske rammene løftes det for det første frem at det er viktig å tenke langsiktig, og at forberedelsene til FoU-oppgaven må ses på som et ledd i forberedelsene til masteroppgaven. For det andre fremkommer det i intervjuene at den tverrfaglige mastergruppen, bestående av masterkoordinatorer fra alle masterfagene, har vært viktig for både den organisatoriske og faglige utviklingen av arbeidet med masteroppgaven. For det tredje verdsetter alle informantene at det er utviklet relativt mange arenaer hvor studentene på ulike måter kan få tilbakemelding på tekster, spesielt på masternivå. Et dilemma som beskrives er imidlertid forholdet mellom det fagspesifikke og det tverrfaglige når det gjelder planlegging og gjennomføring av masteroppgaveemnene. I dette programmet har de foreløpig valgt å gi stor frihet til hvert enkelt fag når det gjelder for eksempel undervisning i vitenskapsteori og metode, samt selve innholdet av masterseminarene. Et interessant spørsmål i denne sammenheng er imidlertid om det ikke er mulig å kombinere fagspesifikke og tverrfaglige temaer – både i forberedelsesfasen og i gjennomføringen av masterseminarene.

Når det gjelder forberedelsene til masteroppgaven, framheves først og fremst prosjektskisse, mastertorg og milepeler (f.eks. prosjektskisse og innleveringskrav i forbindelse med masterseminarene) for studentene som viktige for denne fasen. Mastertorget synes foreløpig å være nærmest eneste arena for samarbeid med praksisfeltet når det gjelder masteroppgavene. I intervjuene fremkommer det også, på lik linje som i spørreundersøkelsen gjennomført i fase 1, at studentene nærmest har full tema- og metodefrihet. På den ene siden kan dette løftes fram som en styrke ved at det for eksempel kan fremme studentenes motivasjon og arbeidsinnsats. Samtidig kan det trolig stilles spørsmålstegn ved om en slik frihet kan bidra til større avstand mellom studentenes temaer og veileders kompetanseområder, og at kvaliteten på veiledningen dermed også synker. De intervjuede studentene forteller imidlertid at de har vært godt fornøyde med den veiledningen de har fått, og alle informantene peker på at masterseminarene og ulike arenaer for tilbakemeldinger er viktige for gjennomføringen og kvaliteten på oppgavene. Samtidig understreker studentene at det trolig er forskjeller mellom fagene med hensyn til veiledningskvaliteten og hvor tett på studentenes arbeid veilederne har vært.

Når det gjelder hva begrepene profesjonsrettet og praksisnær betyr for aktørene, kan det virke som oppfatningene spriker fra smal til bred forståelse avhengig på faglig tilhørighet, om man representerer praksisfeltet eller om man er student. Samtidig som det i utdanningen skal være rom for ulike fortolkninger av begrepene, pekes det også på at det vil være nyttig med flere diskusjoner om hva som ligger i en profesjonsrettet og praksisnær oppgave, og at både utdanningen og praksisfeltet bør delta i disse diskusjonene.

Til slutt synes aktørenes svar på om studentene er godt nok forberedt til masterarbeidet å være «både- og». Svaret kan først og fremst knyttes til at organiseringen av utdanningen er under utvikling, samtidig som det uttrykkes et behov for tettere samarbeid med praksisfeltet både før, underveis og etter oppgavearbeidet. Dette vil ifølge de intervjuede kunne bidra til en økt nytteverdi av oppgaven for de framtidige lærere, men også for praksisfeltet.

5.4 Case 4: Yrkesfaglærerutdanning

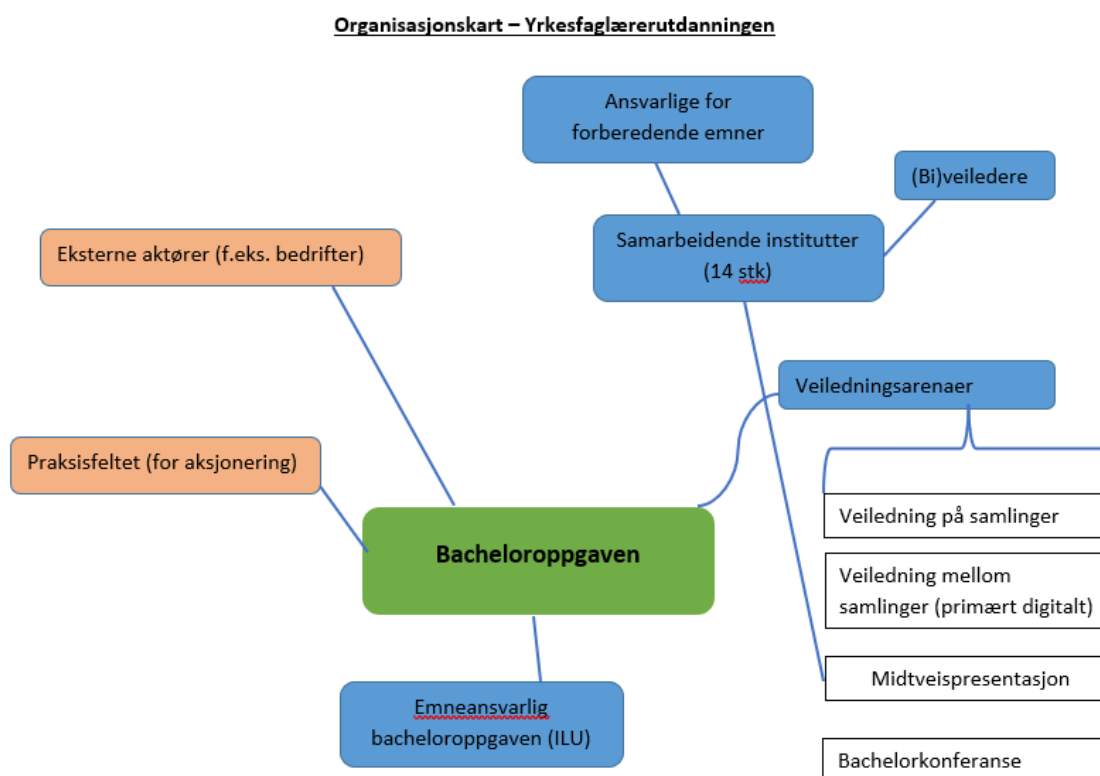
Den fjerde og siste casen er en yrkesfaglærerutdanning. Utdanningen ble valgt ut til casestudiene fordi det i spørreundersøkelsen blant annet ble meldt om høy grad av samarbeid mellom ansatte fra ulike fagområder, organisatoriske rammer i endring samt at studenter har muligheter til å få/gi tilbakemeldinger underveis i oppgavearbeidet. Av den grunn vil disse temaene særlig utdypes nedenfor. Casebeskrivelsen baserer seg på intervjuer med tre fagansatte/veiledere, tre studenter og to praksislærere, samt programplan, emneplan for bacheloroppgaven, pensumliste i bacheloroppgaveemnet og skriftlig veileder for bacheloroppgaven.

Studiet har fem ulike studieretninger - bygg og anleggsteknikk, helse- og oppvekstfag, elektro og datateknologi, teknologi- og industrifag samt restaurant- og matfag. Alle retningene er bygget opp av en kombinasjon av yrkesfag og profesjonsfag, der 120 studiepoeng går til førstnevnte og 60 til profesjonsfagene. I studieplanen understrekes det at sammenhengen mellom profesjons- og yrkesfagene er avgjørende, og at det «(...) er et hovedprinsipp at studiet skal være yrkesrettet og relevant, med forankring i praksis, både i yrker og pedagogisk virksomhet».

Utdanningen er samlingsbasert ved at studentene gjennomfører tre samlinger per semester. 12 uker av studietiden benyttes til praksis i bedrift, i tillegg til 12 uker i skolen. Når det gjelder bacheloroppgaven er det utviklet et skiftelig veiledningshefte som er ment å være til hjelp for studentene før og under oppgavearbeidet. I heftet kommer det frem at oppgaven, som er på 30 studiepoeng, i all hovedsak skrives som en gruppeoppgave med 2-3 studenter. Oppgaven består av to deler som bindes sammen av en *aksjonering*. Den første delen er en yrkesfaglig del (20 studiepoeng) som er en fordypning i et spesifikt yrkesfaglig tema. Den andre delen er en profesjonsfaglig del (10 studiepoeng) som skal gi studentene anledning til å fordype seg i selvvalgt pedagogisk og/eller yrkesdidaktisk metodikk. På bakgrunn av disse to delene skal studentene planlegge et undervisningsopplegg (aksjonering) som deretter testes ut i skolen. Basert på utprøvingen skal studentene i oppgaven sin drøfte resultatene og erfaringene fra undervisningsopplegget i lys av den profesjonsfaglige og yrkesfaglige fordypningen. I veiledningsheftet pekes det på at dette blant annet handler om å diskutere valgene man tok, potensielt nyttige endringer av undervisningsopplegget samt å reflektere over hvordan opplegget fungerte.

5.4.1 Organisatoriske rammer

Figur 34 Organisasjonskart yrkesfaglærerutdanning



Organisasjonskartet viser måten utdanningen har organisert og strukturert arbeidet med bacheloroppgaven. Her fremkommer det at det særlig er to interne aktører (blå bokser) som er sentrale, nemlig emneansvarlig og de samarbeidende instituttene. Disse to boksene illustrerer også utdanningens matriseorganisering: Emneansvarlig er tilknyttet institutt for lærerutdanning (ILU), samtidig som utdanningen samarbeider med en rekke andre institutter. Gjennom utdanningsløpet har de samarbeidende instituttene ansvar for de yrkesfaglige emnene, mens det er ILU som tilbyr de profesjonsfaglige emnene. De tilknyttede instituttene er slik sett indirekte involvert i bacheloroppgaven ved at de bidrar til å forberede studentene til oppgavearbeidet de tidligere studieårene. Som det vil utdypes senere er det også enkelte institutter som har tatt en mer aktiv rolle i oppgaveforberedelse det halvåret studentene skriver oppgaven. Det er imidlertid gjennom veiledning av studentene at de yrkesfaglige instituttene primært involveres i arbeidet med bacheloroppgaven. Hver studentgruppe har to veiledere på oppgaven sin, der en av disse er en profesjonsfaglig veileder (fra ILU) og den andre er yrkesfaglig (fra samarbeidende institutt).

Yrkesfaglærerutdanningen er imidlertid midt i en omleggingsfase der de skal frigjøre seg fra de andre instituttene, og på den måten ha eneansvar for alle emnene i utdanningen. Hovedformålet med omleggingen er å skape bedre helhet og sammenheng i studieløpet for studentene, særlig mellom profesjonsfagene og yrkesfagene. For arbeidet med bacheloroppgaven vil omorganiseringen blant annet innebære at instituttene ikke på samme måte vil delta i aktiviteter som studentene har mens de skriver. Ikke minst vil

omorganiseringen føre til at studentene kun har veiledere fra ILU. Det er likevel mulig at de andre instituttene vil bistå med ressurspersoner som studentene kan sparre med i arbeidet med bacheloroppgaven. Fordi veiledningsordningene ikke berøres av den nye organiseringen før om to år, er veilederkabalen imidlertid ikke helt lagt ennå.

De hvite boksene i organisasjonskartet fremviser arenaer/aktiviteter som studentene deltar i/på. Særlig fremkommer det av kartet av studentens veiledning foregår på ulike arenaer (på samlinger, mellom samlinger, gjennom midtveispresentasjon og på masterkonferansen). Disse arenaene vil beskrives i detalj under punkt 5.4.2.

Til slutt viser kartet to oransje bokser, det vil si eksterne aktører og arenaer. En av disse er skolene, i kartet synlig gjennom boksen «Praksisfeltet». Skolene er primært involvert i studentenes oppgaver ved at det er her studentene gjennomfører aksjoneringen. Den andre boksen viser til relevante bedrifter. Disse virker kun sporadisk å være involvert i studentenes bacheloroppgaver. Ifølge de fagansatte er det imidlertid et mål å involvere bedriftene i større grad enn det som er tilfellet i dag.

5.4.2 Før: Forberedelser til bacheloroppgaven

I følge flere av de intervjuede er et viktig utgangspunkt for å forstå denne utdanningen at studentene som starter her gjerne er fagarbeidere. Videre er den største overgangen fra å være fagarbeider til å bli student er gjerne knyttet til «det å skrive og fremstille tekst», forteller de fagansatte. Av den grunn starter de allerede første året med skrive- og lesetrening gjennom mindre skrivekurs, i tillegg til at arrangeres metodekurs. Kursene er bakt inn i emnene de første semestrene. Tidligere hadde studentene også en mini-FoU oppgave, men denne har nå blitt kuttet ut.

Selve bacheloroppgave-emnet er lagt til vårsemesteret 3. året, men allerede på høsten starter de første ordentlige forberedelsene til bacheloroppgaven opp. I løpet av dette semesteret må studentene beslutte hvem de ønsker å skrive oppgaven sammen med, samt bli enige om tema og problemstilling. I tillegg blir de bedt om å begynne å tenke på relevant litteratur. Disse refleksjonene formuleres i en prosjektskisse som deretter sendes til alle instituttene, slik at instituttene kan velge veileder med rett kompetanse for studentene.

På spørsmål om hvordan studentene forberedes til arbeidet med bacheloroppgaven, kommer en av de fagsatte inn på forskjellene mellom deres institutt og de samarbeidende instituttene i synet på disse forberedelsene. Måten man skriver akademisk på er ulik, hevder hun, i tillegg til at det eksisterer ulike sjargonger og diskurser i fagmiljøene. I studentens akademiske skrivetrening oppleves det derfor som at involvering av mange fagmiljøer «(...) ofte skaper rot og forvirring for studentene» (fagansatt).

De fagansatte beskriver også at det den har foregått en dreining fra bacheloroppgaven som en forsknings- og utviklingsoppgave, til en oppgave som primært handler om utvikling. For forberedelsene til bacheloroppgaven betyr dette blant annet at metodeundervisningen har blitt noe mindre vektlagt de siste årene. Hva denne forskyvningen betyr for oppgaven mer generelt vil utdypes under neste overskrift.

Ifølge studentene har den akademiske treningen de første studieårene bare delvis virket forberedende til bacheloroppgaven. Selv om de «ikke føler seg totalt uforberedt», er det særlig to ting som trekkes frem som vanskelig ved forberedelsene. Det ene er at studentene

opplever at oppgavene de har arbeidet med gjennom studieløpet, samt den akademiske skrivetreningen de har fått, ikke har hatt spesielt stor overføringsverdi til bacheloroppgaven og dens format. «I bacheloroppgaven skal du vise at du har prøvd ut noe, og hva fant du ut, det har vi aldri vært borti», forklarer en student. For studentene byr dermed oppgavens sjanger og innhold på noen særegne utfordringer som de mener bare i noen grad lar seg adressere og trene på tidligere i studieløpet. For det andre trekkes det frem at de i liten grad har vært forberedt på – og fått informasjon om – de formelle kravene ved oppgaven. Dette vil vi drøfte mer inngående i avsnittet om veiledning.

5.4.3 Underveis: Valg av tema og metode, kunnskapsformer, veiledning og samarbeid med praksisfeltet

Valg av tema og metode. I bachelorhåndboken fremkommer det at tema for oppgaven skal være selvvalgt, men at det må «(...) være forankret i relevant(e) krav fra aktuell læreplan og styringsdokumenter i oppgaven». De intervjuede studentene forteller at valg av tema for deres oppgaver til dels var en prosess der man innad i gruppa måtte jobbe frem en felles forståelse og enighet. I de tilfellene studentene gikk på ulike linjer, forsøkte de i gruppa å «(...) finne ut hva var likt på de to linjene». Tilsvarende forteller en av de fagansatte at det kan foregå «(...) en innbyrdes forhandling i gruppene hvis man har en gruppe med tre studenter der det er tre ulike interesseområder». To av studentene beskriver at veileder var en viktig samtalepartner i valg av tema. Dette bekreftes av de fagansatte. En av dem forklarer for eksempel at «Valg av tema er i samspill med oss der vi prøver å avdekke hva som kan være interessant å skrive om». En annen av de fagansatte forteller imidlertid at han synes studentene temavalg i noen tilfeller virker tilfeldig og lite gjennomtenkt:

Ja for nå virker det på meg som at de bare velger et tema bare for å huske det. Jeg var på en presentasjon der studentene presenterte temaene sine, og jeg er så forundret over.. Det var så snevert, og jeg opplever noen ganger at de bare må finne et tema for å ha noe å skrive om, det er ikke engasjement bak, skjønner du ... og det synes jeg er veldig trist, og jeg opplever jo at det er så morsomt med den bacheloroppgaven når studentene brenner for noe. (Fagansatt)

Når det gjelder valg av metode har man som nevnt ovenfor de siste årene dreid bacheloroppgaven mer i retning av å være en utviklings- enn en forskningsoppgave. Dette betyr blant annet at aksjoneringen, og refleksjonene som skrives frem rundt denne, anses som den viktigste delen av oppgaven. I tillegg oppfordres studentene til å «gjennomføre noen uformelle samtaler, ha observasjonslogg, ta feltnotater, skrive ned noen sitater fra elever, lærere» (fagsansatt). Den ene fagansatte utdyper hva de forsøker å unngå ved å tone ned forskningsaspektet.

Den største fallgruven er når de skal prøve å anvende forskningsmetoder da. Det blir ofte uheldig fordi dem blir ivrige og så begynner de å utforme spørreskjema uten å sette seg inn i metodelitteratur og sånn. Så i år prøvde vi være varsomme på dette, si at vi toner ned F-en. Oppgaven skal være forskningsbasert, men bruk artikler i drøfting, trekk inn forskningsbasert kunnskap for å reflektere over aksjoneringen i stedet. (Fagansatt)

De fagansatte forteller også om at studenter gjerne generaliserer funn basert på et lite datamateriale. Det er likevel ikke et mål å fjerne forskningskomponenten i oppgaven helt,

uttrykker de, men heller tone den ned til fordel for utforsking gjennom aksjoneringen og utviklingen som her gjøres av et undervisningsopplegg.

Former for kunnskap. I emnebeskrivelsene for bacheloroppgaveemnet brukes både begrepene forskningsbasert og profesjonsrettet kunnskap. Her fremkommer det blant annet at studenten etter emnet skal kunne «Reise yrkesetiske og yrkesdidaktiske problemstillinger, undersøke og drøfte disse kritisk gjennom teoretisk og forskningsbasert kunnskap» og «gjennomføre et profesjonsrettet utviklingsarbeid under veiledning». Begrepene brukes imidlertid ikke i den skriftlige veilederen for bacheloroppgaven.

Ikke overraskende uttrykker de fagansatte at den forskningsbaserte kunnskapen er tonet noe ned og at oppgaven ikke primært er å anse som et forskningsprosjekt, men heller et utforsking-/utviklingsprosjekt.

En av dem forklarer:

«(...) [Vi har ikke har lagt opp til at dette med metode skal være så kjempeviktig, det er aksjoneringen og refleksjonen de klarer å vise som er viktigst». (Fagansatt)

En av de andre ansatte forteller at studentene først og fremst «(...) bruker forskning som bevisstgjørelse, for å prøve ut ting i sin praksis også som grunnlag for kunnskap, som kunnskapsgrunnlag da for sin praksis».

Utdanningen ser ut til å vektlegge det profesjonsrettede aspektet ved oppgaven i noe større grad. Mens studentene synes mer opptatt av at temaet er interessant enn at det er relevant for yrkespraksis, uttrykker to av de fagansatte at praksisnærhet/praksisrelevans er et viktig aspekt ved oppgaven. På spørsmål om hva man legger i at oppgaven skal være praksisnærhet/ profesjonsrettet, svarer en av de fagansatte:

Det vi fremhever er at det dere jobber med ... det må ha en betydning for egen praksis, må ikke være noe dere bare kan stue bort og legge bort, ikke ha et forhold til senere. Det må ha betydning for egen praksis og at man gjør noe så må det få en konsekvens, for videre arbeid, så føler at det er ... studentene gir uttrykk for at dette har vært nyttig og det trenger ikke komme der og da, men kan komme senere. (Fagansatt)

Sammenlignet med de to foregående casene synes de intervjuede i yrkesfaglærerutdanningen dermed å ha et vel så bevisst forhold til begrepene forskningsbasering og profesjonsretting, men at hva man legger i begrepene og hvordan man vektlegger disse er noe ulikt. Som vil diskuteres senere i rapporten er dette på mange måter ikke overraskende, da disse begrepene har en mindre sentral rolle i yrkesfaglærerutdanningens rammeplan.

Veiledning. På spørsmål om hva utdanningen særlig har lyktes med i arbeidet med bacheloroppgaven, trekker en av de fagansatte frem den tette oppfølgingen av gruppene. Den viktigste veiledningen foregår med gruppas to veiledere, selv om det varierer mellom gruppene om den gjennomføres med én og én veileder eller begge samtidig. Ifølge de fagansatte har de profesjonsfaglige en kultur for særlig tett oppfølging av studentene, mens faginstuttene ikke involverer seg i like stor grad. Dette fører videre til at både formen og hyppigheten på veiledningen her er noe ulik fra den som foregår med de profesjonsfaglig

ansatte. På spørsmål om hvordan det kommer til uttrykk at de har ulik tilnærming til veiledningen, svarer for eksempel den ene fagansatte:

For eksempel er nok jeg en som tilbyr mye veiledning hvis de vil ha det, mens andre er rigide på at det er en på samling og en mellom samling, det er det du får. Jeg tror vi kan legge en mye bedre plan nå og bli enige. (Fagansatt)

Også studentene har merket forskjeller mellom de profesjonsfaglige og yrkesfaglige veilederne. Samtidig pekes det på at de andre instituttene nok også er mindre engasjert i veiledningen fordi de ikke har samme eierskap til utdanningsprogrammet som de profesjonsfaglige. Det er helt forståelig, mener en av de fagansatte:

Jeg skjønner dem, jeg forstår hvorfor de gjør det de gjør. Så det handler av og til om at man må løfte blikket og ha en systemforståelse for hvorfor ting er som de er, og ikke bare sitte i sin lille boble og være irritert. (Fagansatt)

Samtidig forventes det at veiledningen vil bli annerledes når omorganiseringen i utdanningen etter hvert gjennomføres, fordi det da ikke trengs å tas hensyn til andre institutters veiledningstilnærming. «Nå kan vårt institutt bli enige om hvilken strategi vi skal ha opp mot alle gruppene», uttrykker en av de fagansatte.

Selv om studentenes gruppeveiledning anses som den viktigste, får studentene også tilbakemeldinger på andre arenaer. Spesielt *bachelorseminarene* gir gruppene en anledning til å få veiledning. I veilederheftet om bacheloroppgaven kommer det frem at seminarene strekker seg over flere faser av oppgavearbeidet, der det første seminaret for eksempel går til fremlegg av gruppenes projektskisse, med påfølgende tilbakemeldinger fra medstudenter og veiledere. Videre legges det opp til et seminar midtveis i siste semester, der hver gruppe ifølge den skriftlige veilederen presenterer «tema, bakgrunn, avgrensing og problemstilling, kort om teori og hva man hittil har gjennomført og gruppa sine videre planer fram til innlevering». Formålet er ikke bare at studentene med dette skal få fremover-meldinger på form og innhold, men også få innblikk i og inspirasjon av å høre om andres bachelorarbeid. Til slutt arrangeres en bachelorkonferanse der målet er at studentene skal få respons, innspill og tips til arbeidet med bacheloroppgaven som da er i slutfasen. Her er det også utarbeidet et «systematisk skjema for responsen som gruppene skal gi til hverandre etter presentasjonen da, sånn at det ikke bare blir sporadisk tilbakemeldinger» (fagansatt).

I all hovedsak gjennomføres seminarene tverrfaglig slik at alle linjene deltar. Studentene beskriver dette som fint fordi man får høre om bacheloroppgavene også innenfor de andre fagfeltene. Samtidig uttrykkes det at det kunne vært nyttig om deler av seminarene var fagorienterte. For eksempel, foreslår en av studentene, kunne «vi på den tekniske siden vært i lag og diskutert den yrkesfaglige delen, også kunne heller alle vært i lag med alle og diskutert den profesjonsfaglige delen». En utfordring som i denne sammenheng kommer frem i både fagansatt- og studentintervjuene, er at det på enkelte av linjene er laget egne opplegg for arbeidet med og oppfølgingen av bacheloroppgaven. Ifølge en av de fagansatte er det «(...) et og annet institutt som har sine egne mer fagspesifikke seminarer, en slags midtveispresentasjon. Da opplever studenter at det er litt dobbelt opp». Blant de intervjuede studentene er frustrasjonen rundt både de fagspesifikke seminarene og fellesseminarene tydelig, spesielt hos den ene studenten som har opplevd dette. På lik linje som hos den fagansatte, beskriver studenten det som frustrerende at de har fått «dobbelt opp». Ikke minst

fordi denne tiden heller kunne vært fylt med tips om og veiledning på de formelle kravene ved oppgaven:

Student 1: Jeg så for meg at vi nå skal lære oppsett, hvordan en bachelor skal se ut, hva er viktig, hva på forsiden, hva kommer etterpå, hvordan presentere vedlegg. Alle de tingene som jeg føler det har vært veldig lite fokus på helt til nå, og vi alle er sånn hvordan skal oppgaven se ut.

Student 2: Og plutselig får vi «husk sammendrag på engelsk også folkens» på mail. Så jeg stiller meg bak [student 1], det har vært lite opplæring i bachelor.. Ingen har skrevet bachelor før, det er derfor vi går her, vi er ikke akademikere i bunn. Vi har måttet finne ut mye selv, og det er kanskje rett på mange områder, men er mye som kunne vært tatt i bachelorseminar.

Også den tredje studenten sier seg enig at hun kunne tenke seg mer om «akademisk skriving og det formelle». Til tross for at formelle krav og forventninger behandles i det skriftlige veiledningsheftet, har dette ikke hjulpet studentene i nevneverdig grad. Det synes å være særlig to grunner til det. For det første uttrykker studentene at det har vært ulikt hvor mye studentenes veiledere har forholdt seg til den skriftlige veilederen. Dette virker å ha skapt forvirring blant studentene om hvordan de skal forholde seg til heftet. For det andre synes det for studentene på enkelte av linjene å ha vært uklart hvordan veilederen forholder seg til andre dokumenter. En av de intervjuede studentene forteller for eksempel at de på hans linje fikk et skriv om hvordan oppgaven skulle skrives innenfor deres fagfelt.

Vi fikk i tillegg andre krav som ikke sto i veilederen. Og vi visste ikke at vi var alene om det, men så skrev vi i felleschat til alle «hvor mange fagfelleverderte artikler har dere med?», så kommenterte mange «fagfelleverdert?». Fordi det var noe vårt fag hadde funnet på. (...). Sånn har det vært egentlig gjennom hele året, eller alle årene, en del utfordringer på linjen». (Student)

Ifølge studentene er spenningene relatert til veiledningen dermed knyttet til behovet for mer oppfølging om formelle krav og forventninger, samt forskjeller mellom linjene med hensyn til studentoppfølging og innholdskrav i oppgavene.

Veiledningskapasitet og -kompetanse. Et annet aspekt ved veiledningen er veiledernes kapasitet og kompetanse. De fagansatte uttrykker at det å finne veiledere stort sett går fint. Det samme gjelder det å finne veiledere med riktig fagbakgrunn for studentenes oppgaver. Dette vil imidlertid endre seg når utdanningen etter hvert skal være uavhengig av de andre instituttene, påpekes det. Den nye organiseringen vil i utgangspunktet forutsette at yrkesfaglærerutdanningen klarer å stille med både profesjonsfaglige og yrkesfaglige veiledere, noe som stiller høye krav til bredde- og dybdekompetansen hos de fagansatte i utdanningen. En av de fagansatte mener i den forbindelse at det de profesjonsfaglig ansatte også bør kunne veilede på bacheloroppgaver som ikke er innenfor sitt fagfelt.

Jeg tenker det bare er bare gunstig at jeg som kommer fra et annet miljø kan veilede på det profesjonsfaglige på en helse og oppvekst-oppgave. Det går mer på egnetheten på veiledere, ikke hvilken fagspesifikk bakgrunn du har. (...) For da kan du stille gode, dumme spørsmål, som en som er HO i bakgrunnen ikke stiller da.
(Fagansatt)

Samarbeid utdanning-praksisfelt. I følge de intervjuede finnes det ikke rutiner for at praksisfeltet (både skoler og bedrifter) kan melde inn temaer de ønsker at studentenes undersøker i sine oppgaver. I enkelte tilfeller har det kommet forespørsler fra skoleeiere om noen studenter har lyst til å skrive om et spesifikt tema, men dette synes kun unntaksvis å ha foregått. Noen studenter henter også tips eller inspirasjon når de er i praksis, forteller praksislærerne og de fagansatte, men systematisk samarbeid for innmelding av tema finnes ikke. På spørsmål om i hvilken grad de intervjuede studentene snakket med bedrifter eller lærere i skolen om valg av tema, svarer alle de tre at de i liten grad gjorde det. For dem synes det i stedet å være egne interesseområder som var avgjørende for valg av tema: «Vi tok egentlig bare utgangspunkt i hva vi tenkte vi ville lære mer om» (Student). Å velge tema ut fra hva studentene «(...) er motivert for, brenner for og synes er interessant» er også noe de oppfordres til i utdanningen (fagansatt).

Når studentene er i praksis og gjennomfører aksjoneringen, er det imidlertid ikke uvanlig at veilederne besøker studentene på skolene. I disse tilfellene er veilederne tilgjengelige for en prat med både studentene og lærerne i praksis. Slik sett er det en viss kommunikasjon mellom utdanning og skole i forbindelse med studentenes arbeid med bacheloroppgave, forteller en av de fagansatte. På spørsmål om det kunne vært nyttig med mer samarbeid med utdanningen, synes lærerne fra praksisfeltet å være usikre på hva det eventuelt skulle vært samarbeidet om. En av dem svarer følgende på spørsmål om det kunne vært hensiktsmessig med lærere som var biveiledere på studentenes oppgaver:

Tja, hvor mange hester skal man bruke da. Nei, tenker voksne folk som vi er spesielt da, må ansvarliggjøres for hva vi holder på med. (...) Hvor mange kokker skal man forholde seg til etter hvert? Jeg synes det var greit sånn vi hadde det. (Praksislærer)

Selv om de fagansatte nevner at samarbeidet med skolene kan bli bedre, uttrykker de imidlertid at det ville vært særlig verdifullt om det ble utviklet et bedre samarbeid med bedriftene. Ikke bare gir dette studentene mulighet til å drive utviklingsarbeid som kommer lærlingene og bedriftene til gode, mener de, men det gir også anledning til å fordype seg i yrkesteorier. Dette er ifølge en av de fagansatte også noe det jobbes med. Tanken er å få på plass fagansvarlige i utdanningen som skal ha et særlig ansvar for å samarbeide med yrkesfagene. Gjennom nettverksbygging, deltakelse på konferanser og fagseminarer er målet «(...) å få vite hva som skjer der ute og hvilke temaer det er vi skal jobbe med, med våre studenter. Sånn at ikke vi bare sitter og bestemmer sånn blir det» (fagansatt).

5.4.4 Etter oppgavearbeidet: Deling av kunnskap fra oppgavene, bidrag og formål

Formidling av funn fra oppgavene. De intervjuede oppgir at det ikke finnes rutiner for å formidle funn fra oppgavene tilbake til praksisfeltet. En av praksislærerne er noe nølende til om det kunne vært interessant for lærere å få vite mer om studentenes oppgaver, før hun sier «Det kan være interessant. For å eventuelt gjøre endringer [på egen praksis]. Eller det spørs jo hva studentene har funnet da». Senere trekker hun frem at hun er usikker på om de ville hatt tid til å lese oppgavene i en ellers hektisk skolehverdag.

Studentene på sin side er delte i synet på om de kommer til å formidle funn fra oppgavene sine med praksisfeltet. En forteller at det allerede er planlagt at han skal holde et innlegg om oppgaven sin på skolen han nå jobber på. En annen uttrykker at hun nok ikke kommer til å

dele den, men at hun vet at det er mange som har sendt inn oppgaven sin til Nasjonal digital læringsarena (NDLA). Også de fagansatte peker på at dette er en måte å spre studentenes arbeid som de ønsker å bli enda bedre på. Samarbeid med NDLA kan motivere studentene, uttrykker de, i tillegg til at denne typen samarbeid ofte gir veldig gode oppgaver.

Bedre rutiner for dele funn med involverte aktører, særlig bedrifter og skoler, beskrives av de fagansatte som et viktig mål i det videre arbeidet med bacheloroppgaven. I dag arrangeres det som nevnt en bachelorkonferanse der studenter legger frem arbeidet sitt, men her deltar primært studentene selv og veilederne (i tillegg til enkelte andreårsstudenter). En av de fagansatte understreker at også skoleledere og skoleeiere kunne hatt nytte av å delta på konferansen, blant annet fordi dette kan gi innblikk i «(...) hva det er denne bachelorutdanningen munner ut i».

Oppgavens bidrag og formål. På spørsmål om hva som er bacheloroppgavens viktigste formål og/ eller bidrag, er det særlig tre typer svar som går igjen. For det første peker flere på betydningen av å ha et avsluttende arbeid som setter punktum for utdanningsløpet. En av de fagansatte sier for eksempel at «et kapittel avsluttes og at man formelt sett kommer i mål med utdanningen». Det samme påpekes av en av praksislærerne. Også en av studentene peker på at oppgaven primært må ses som en komponent i et lengre utdanningsløp: «Den er bare med som annen større oppgave vi hadde i løpet av året liksom. Sånn den størrelsesmessig er nå bidrar den ikke med noe mer utover min egen undervisning». I følge de tre er oppgaven dermed ikke spesielt viktig i seg selv, men derimot betydningsfull fordi den representerer det siste leddet i studentenes utdanningsløp.

For det andre understrekes det, særlig av to av studentene, at oppgaven er viktig for å utvikle en utforskende tilnærming til egen undervisning. En slik utforskende holdning gjør at oppgaven blir praksisnær, nevner en av de fagansatte. På spørsmål om hva som er oppgavens viktigste funksjon, utdyper en av studentene

Å utvikle et reflektert forhold til egen undervisningsplanlegging. At du kan begrunne undervisningen godt og har tenkt på måten du framstiller det på, hvordan du gjør dette. Det er på en måte kanskje det jeg har vært mest opptatt med oppgaven selv også, å vise hvordan jeg har tenkt. (Student)

En av de fagansatte viser også til nytten av å måtte «(...) planlegge, beskrive, rapportere og evaluere det. Vi får startet refleksjoner, ikke bare muntlig, men også skriftlig». For ham er dette særlig viktig fordi yrkesfaglæreren «typisk kun jobber erfaringsbasert, altså at man gjør endring ut fra tidligere erfaringer». Bacheloroppgaven bryter med dette mønstret ved at studentene her må knytte undervisningsopplegget sitt til teori.

For det tredje understrekes betydningen av oppgaven for videre kvalifisering til masterutdanning. Alle de fagansatte, samt en av praksislærerne, er inne på dette, blant annet at arbeidet med bacheloroppgaven fungerer som «et godt utgangspunkt for å gå videre og ta master» (fagansatt 1) og at «folk får lyst til å kanskje gå videre på master» (fagansatt 2). Informantene peker på at dette er viktig for yrkesfaglærerne som profesjonsutøvere, både deres status og deres representasjon på ulike arenaer. I en tid der stadig flere lærerutdanninger blir femårige masterløp, er det «(...) dumt hvis yrkesfag skal henge etter» og ikke inkluderes fordi disse lærerne ikke har like lang utdanning som andre lærere (fagansatt). På spørsmål om hva slags inkludering hun her sikter til, utdyper hun:

Fagansatt: Det er ofte arenaer der det møtes folk med høyere utdanning, fylkeskommunalt, direktorat, departement, skoleledelse, lærerutdanning generelt. Det å ikke ha yrkesfag her innebærer ganske mye.

Intervjuer: Så du tenker det er viktig å få flere til å ta master for å øke sjansene for at yrkesfaglærere blir representert [på slike arenaer], var det det du mente?

Fagansatt: Ja det er en døråpner da, for eksempel for stillinger på skoleeiers side. Hele profesjonen vil ligge på masternivå, ikke sant, og det ville være leit om vi kommer i situasjon der det ikke er godt nok med bachelor.

I sum synes dermed bacheloroppgaven å være viktig fordi den har en avsluttende funksjon, fordi den har til hensikt å utvikle yrkesfaglærere som er utforskende og reflekterende rundt egen praksis og fordi den forbereder og kvalifiserer til videre studier.

5.4.5 Oppsummering

Dokumentanalysene og intervjuene viser at yrkesfaglærerutdanningen er organisert på en annen måte enn eksempelvis barnehagelærerutdanningen, blant annet fordi andre institutter spiller en mye mer sentral rolle i yrkesfaglærerutdanningens struktur. Samarbeidet med andre institutter gjør seg også gjeldende i forbindelse med bacheloroppgaven, blant annet ved at studentenes yrkesfaglige veileder jobber her. Ifølge de fagansatte er det imidlertid visse utfordringer ved at de andre instituttene spiller en så sentral rolle i utdanningen. Når det gjelder bacheloroppgaven kommer disse utfordringene blant annet til uttrykk ved at de involverte fra yrkesfagsiden og profesjonsfagsiden har ulik forståelse av form og innhold i studentenes veiledning, samt ulik grad av eierskap til bacheloroppgaveemnet.

I tillegg fremkommer det i veiledningsheftet for bacheloroppgaven, så vel som i emnebeskrivelsen, at bacheloroppgaven har til hensikt å knytte forskning og utviklingsarbeid sammen, for eksempel ved at studentene skal kunne bruke forskningsresultater, ta velbegrunnede valg og gjennomføre et profesjonsrettet utviklingsarbeid. Selv om det i intervjuene bekreftes at oppgaven er å anse som et FoU-arbeid, kommer det her også frem at man i praksis har tonet noe ned F-en noe. En sterk vektlegging av forskningskomponenten i bacheloroppgaven krever metodisk kompetanse som studentene delvis synes å mangle, uttrykker de fagansatte. Av den grunn handler F-en først og fremst om å kunne lese og bruke eksisterende forskning, blant annet for å begrunne egne valg i oppgaven, heller enn evnen til å gjennomføre aksjoneringen som et mini-forskningsprosjekt.

Når det gjelder oppgavens funksjon og nytte er svarene noe sprikende. Selv om det pekes på at oppgaven styrker studentens evne til å reflektere over egen praksis, slik det fremkom i de to foregående GLU-casene, er de intervjuede vel så opptatt av at oppgaven avslutter studentenes utdanningsløp. Samtidig peker særlig de fagansatte på at oppgaven er viktig fordi den kvalifiserer studentene til videre masterstudier. Et interessant argument fra en av de intervjuede er at slik videre kvalifisering vil være viktig for at yrkesfaglærerutdanningen ikke skal bli hengende etter de andre lærerutdanningene som i dag er femårige. Dette temaet vil diskuteres videre i neste kapittel.

5.6 Oppsummering av de fire casene

I dette kapitlet har vi presentert funnene fra casestudien med utgangspunkt i intervjuer og dokumenter fra fire lærerutdanninger. På bakgrunn av forskningsspørsmålene formulert i kapittel 1 har vi vært interessert i å få mer innsikt i a) hvilke faglige og organisatoriske arenaer, aktører og praksiser som er sentrale før, under og etter studentenes arbeid med bachelor-/masteroppgaven, og hvordan de muliggjør og utfordrer studentenes oppgavearbeid, b) hvilke erfaringer studenter, fagansatte/veiledere, praksisfeltet og studieledere har med studentenes oppgaveskriving, c) Hvilke(n) funksjon(er) de ulike aktørgruppene opplever at bachelor-/masteroppgaven har og d) hvilke kunnskapsformer som vektlegges i arbeidet med bachelor-/masteroppgaven.

Som i spørreundersøkelsen finner vi at mange lærerutdanninger legger opp til oppgaverelaterte seminarer før og underveis i oppgavearbeidet, slik som problemstillingsseminarer, skriveseminarer og metodeseminarer. Disse faglige arenaene fremstår som viktige for studentenes progresjon og fremgang, både gjennom veiledningen som her gis, men også fordi de sikrer at studenter ikke blir hengende etter i oppgavearbeidet. Samtidig kan slike aktiviteter, hvis de er fagspesifikke, bidra til frustrasjon og forvirring for studentene dersom ulik informasjon gis på de forskjellige arenaene. Når det gjelder sentrale arenaer i etterkant av oppgavearbeidet, er det i casene ingen som synes særlig fremtredende. Dette vil blant annet si at det i liten grad er utviklet arenaer for deling av funn fra oppgaven.

Når det gjelder oppgavens formål og funksjon finner vi et skille i måten bacheloroppgaven og masteroppgaven beskrives på. Aktører fra yrkesfaglærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen vektlegger i mindre grad bacheloroppgaven som kilde til utvikling av forskningskunnskap og -kompetanse enn de intervjuede fra grunnskolelærerutdanningen. I yrkesfaglærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen uttrykkes det i stedet at hensikten med oppgaven er å la studentene fordype seg i et tema de interesserer seg, sette punktum for utdanningen og kvalifisere for videre studier. Man kan dermed kunne si at masterutdanningene synes å legge mer vekt på forskningsbasert kunnskap i oppgavene, mens bachelorutdanningene i større grad fokuserer på profesjonsrettet kunnskap. At fordypning og praksisnærhet i bachelorutdanningene er viktigere enn å utvikle forskningsbasert kunnskap, er på mange måter forståelig da disse utdanningene også er mindre forskningsintensive enn masterutdanningene. Funnet er likevel viktig for å forstå hvordan man i de ulike lærerutdanningene organiserer oppgavearbeidet, og ikke minst hvorfor de tilrettelegger for oppgavearbeidet slik de gjør.

Tabell 13 oppsummerer funnene fra casestudien. De ulike kategoriene vil diskuteres mer inngående i neste kapittel.

Tabell 13 Sammenligning av casene

Case	Organisatoriske rammer	Tema/metode	Type oppgaver	Formål og ulike kunnskapsformer i spill	Eksternt samarbeid
Case 1: BLU	Samordning mellom studenter, veiledere, barnehager og barnehageeiere	Delvis styrt	Forsknings-/ Utforsknings-prosjekt	La studentene fordype seg i et tema de interesserer seg i	Kobling til praksisfeltet gjennom forskningssenter
Case 2: GLU 1	Koherens på tvers av masterfag	Selvvalgt	Forskningsbaserte oppgaver	Utvikle studentenes forskningsbaserte tilnærming og kunnskap	Mastertorg Tilrettelegger for datainnsamling
Case 3: GLU 2	Ivareta det fagspesifikke, men utvikle innhold og rutiner på tvers	Selvvalgt	Forskningsbaserte oppgaver	Utvikle studentenes forskningsbaserte tilnærming og kunnskap	Mastertorg Tilrettelegger for datainnsamling
Case 4: Yrkesfag	Helhet og sammenheng mellom profesjonsfag og yrkesfag	Selvvalg (aksjon)	Utviklingsprosjekt	La studentene fordype seg i et tema de interesserer seg i, samt avrunde utdanningen	Utpøving av undervisnings-opplegg (aksjonering)

6. Diskusjon og anbefalinger

Et av formålene med denne kartleggingen har vært å bidra til økt kunnskap om arbeidet med bachelor- og masteroppgaven i lærerutdanningene. Selv om flere av funnene i rapporten trolig er gjenkjennelige og muligens også lite overraskende for de som kjenner lærerutdanningene godt, har kartleggingen bidratt til systematisk dokumentasjon av disse forholdene og erfaringene. Analysene har blant annet avdekket en rekke likhetstrekk i måten utdanningene tilrettelegger og arbeider med bachelor- og masteroppgavene på, men også flere forskjeller. I dette kapitlet vil vi gå nærmere inn på disse likhetene og forskjellene, samt de forhold som synes å virke inn på måten studentene kvalifiseres gjennom oppgavearbeidet. Mens delproblemstillingene presentert i kapittel 1 har blitt besvart i de to foregående kapitlene, vil vi i dette kapitlet forsøke å besvare rapportens overordnende problemstilling. Vi argumenterer for at variasjon i måten lærerutdanninger arbeider med bachelor/ masteroppgaven på ikke nødvendigvis er et problem i seg selv, men at det fordrer at utdanningene har en tydelig og bevisst oppfatning av hvordan ulike aspekter ved oppgavearbeidet tolkes hos dem. Vi vil i også presentere et utvalg modeller/figurer som er ment å nyansere måten man snakker om oppgavearbeidet, som med fordel kan benyttes i diskusjoner i utdanningene om oppgavene. Bakgrunnen for den videre drøftingen i kapitlet vil være funnene fra fase 1 og 2, samt dokumentene beskrevet i kapittel 2, men vi kommer også med noen mer normative innspill til hvordan vi mener arbeidet med oppgavene kan styrkes.

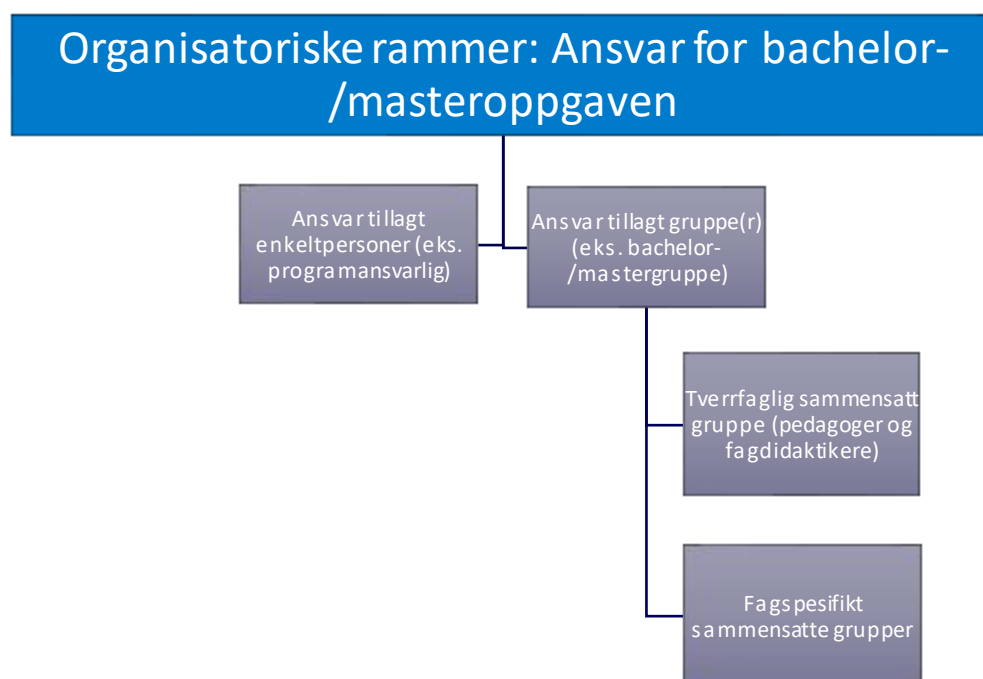
6.1 Organisatoriske og faglige rammer: Fagovergripende versus fagspesifikke arenaer og aktiviteter

Et sentralt aspekt ved kartleggingen har vært å undersøke de lokale organisatoriske og faglige rammene for bachelor-/masteroppgaven som finnes i lærerutdanningene i. I kapittel 2 ble det også redegjort for de nasjonale rammene som lærerutdanningene må forholde seg til gjennom presentasjonen av rammeplanene og de nasjonale retningslinjene. Her ble det også vist hvordan programplanene i en rekke utdanninger synes å samsvare med de nasjonale rammeverket.

Funnene fra fase 1 og 2 viser at det er store forskjeller når det gjelder hvordan lærerutdanningene har organisert oppgavearbeidet. Et viktig funn i forbindelse med de *organisatoriske* rammene er at lokale tilpasninger ser ut til å skape svært ulike premisser for i hvilken grad og på hvilke måter bachelor-/masteroppgaven bidrar til kvalifisering av lærerstudentene. Variasjonen kommer tydelig til syne gjennom organisasjonskartene i casestudien, men vises også i dokumentanalysene. Et eksempel på en slik lokal innretning er å finne i barnehagelærerutdanningen som har lagt bacheloroppgaven til femte semester, til tross for at de aller fleste barnehagelærerutdanninger gjennomfører denne sjette og siste semester. Et annet eksempel er GLU 2, der masteroppgaven er på 45 studiepoeng, i motsetning til en rekke andre grunnskoleutdanninger der oppgaven er på 30 poeng. Utvidelsen til 45 studiepoeng fører til at oppgavearbeidet strekker seg ut over flere semestre. Konsekvensene av disse valgene vil kunne diskuteres. Poenget her er imidlertid ikke å vurdere hvilket semester bachelor-/masteroppgaven bør legges til eller hvor mange studiepoeng den skal være på, men å vise at lokale variasjoner i måten oppgavearbeidet organisatorisk tilrettelegges for, skaper ulike utgangspunkt for hvordan studentene kvalifiseres gjennom oppgavearbeidet (Pentland & Feldman, 2005).

Et annet sentralt poeng i forbindelse med de organisatoriske rammene er *hvem* som har ansvar for arbeidet med bachelor-/masteroppgaven. Med utgangspunkt i funnene kan det se ut som om organisering av ansvar særlig varierer langs to dimensjoner. For det første spenner ansvaret for oppgavearbeidet fra de utdanningene der dette er lagt til *enkeltpersoner*, for eksempel emneansvarlig, programleder eller masterkoordinator, til de utdanningene der ansvaret er lagt til en *gruppe* fagpersoner. Gruppene kan gå under navn som masterforum, bachelor-arbeidsgruppe eller mastergruppe. For det andre kan det i de utdanningene der ansvaret er lagt til en gruppe, gjøres en distinksjon mellom de utdanningene der gruppene er *tverrfaglige* og bestående av både pedagoger og fagdidaktikere, og steder der gruppene er *fagspesifikke*. Dersom gruppene er fagspesifikke vil det typisk finnes én gruppe i hvert fag (som har ansvar for oppgaven i sitt respektive fag), mens det kun vil finnes én slik gruppe dersom den er tverrfaglig satt sammen. Dimensjonene er illustrert i figur 35.

Figur 35 Former for organisering av ansvar av BA-/MA-oppgaven



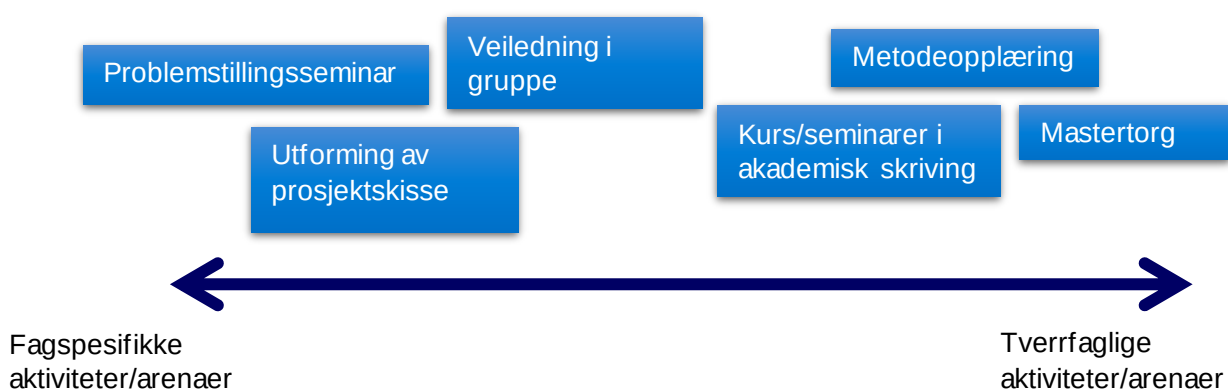
Figuren kan sies å generere spørsmål om hvordan de ulike formene for organisering av ansvar legger ulike premisser for hva som gjøres i utdanningene (Pentland & Feldman, 2005). Funnene fra denne kartleggingen gir imidlertid ikke grunnlag for å si noe om sammenhengen mellom ulike former for ansvarsorganisering på den ene siden, og måten man konkret jobber med bachelor-/masteroppgaven på den andre siden. Samtidig er det mulig å gjøre enkelte antakelser om dette forholdet. For eksempel vil man med en organisering med ulike fagspesifikke grupper trolig kunne få fagmiljøer med ulike syn på de krav og forventninger som bør stilles til studentene i oppgavearbeidet. Det kan argumenteres for at slike forskjeller vil være naturlige (og nødvendige) gitt fagenes særegenheter. Samtidig kan en slik fagspesifikk organisering av bachelor-/masteroppgaven trolig kunne føre til at studenter ikke gis det samme tilbudet og den oppfølgingen i forbindelse med oppgavearbeidet. Ut fra sistnevnte syn vil det kunne hevdes at fagspesifikke tilpasninger vil måtte vike for felles standarder og rammer, som bidrar til forutsigbarhet og trygghet for studentene i oppgavearbeidet. Vi tror verken det vil være fornuftig å ende opp med en «ren» fagspesifikk organisering eller tverrfaglig organisering. Det fremstår imidlertid som viktig med tydelige avklaringer rundt hva og hvordan ansvaret fordeles blant de fagansatte og programledelsen, og at dette også gjøres transparent og tydelig for studentene.

Spørsmålet om hva som bør være fagspesifikt og hva som bør være tverrfaglig er også vesentlig når det gjelder de *faglige* arenaene og aktivitetene. Et gjennomgående funn i casestudien, særlig GLU 1, GLU 2 og yrkesfaglærerutdanningen, er for eksempel at det finnes spenninger mellom arenaer og aktiviteter som er felles for alle fag/ studieretninger på den ene siden, og de fagspesifikke arenaene og aktivitetene på den andre siden. Yrkesfaglærerstudentene uttrykker for eksempel frustrasjon over at enkelte av studieretningene har egne bacheloroppgaveseminarer som ikke de andre hadde, men også at kravene til oppgavens innhold har vært ulike. Også de fagansatte synes å ønske mer

samkjøring mellom studieretningene. Også i GLU 1 har man fra ledelsens side jobbet ut fra et ønske om felles faglige rammer for de ulike fagene, tross uenigheter mellom fagene. I GLU 2 gir imidlertid ikke studentene uttrykk for at det er frustrerende at fagene har lagt opp masterarbeidet ulikt. Også studieleder vektlegger her at fagene er ulike, og at det må være rom for en fagspesifikk organisering. I begge grunnskolelærerutdanningene forteller studielederne imidlertid at det har vært «faglige dragkamper» mellom de ansatte.

Hvor vidt de faglige rammene bør være fagspesifikke eller tverrfaglige trenger imidlertid ikke ses som et enten/eller-spørsmål. Det er for eksempel mulig å se for seg at enkelte aktiviteter og arenaer i utdanningen med fordel kan og bør være felles for alle studenter, mens andre i større grad bør innrettes etter fag. Figur 36 skisserer hvordan ulike aktiviteter fremkommet i kartleggingen kan plasseres på en skala fra å være fagspesifikt til tverrfaglig organisert.

Figur 36 Faglige arenaer/aktiviteter: Fra fagspesifikke til tverrfaglige



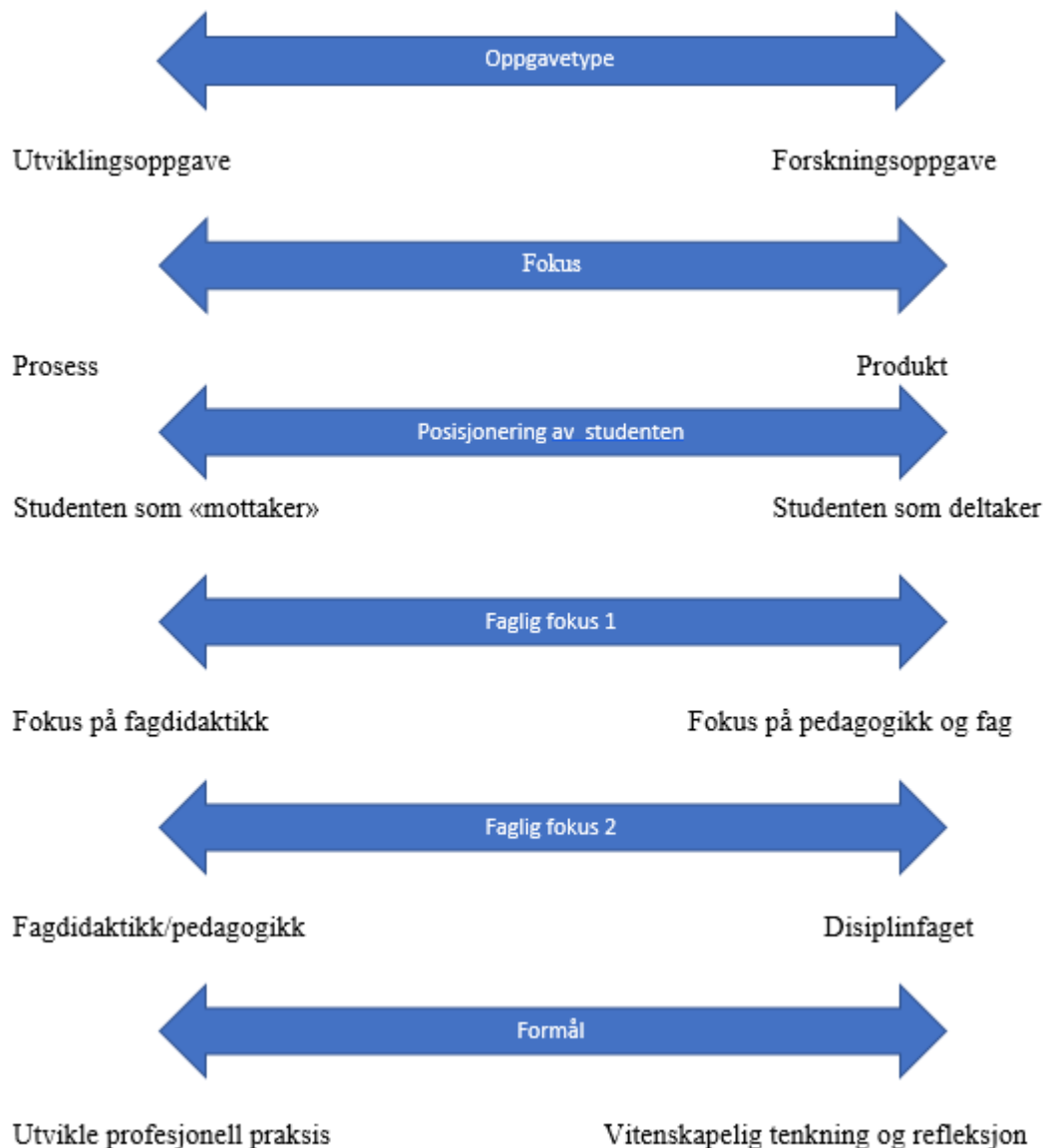
Akkurat hvor på skalaen de ulike aktivitetene bør plasseres vil blant annet avhenge av om det er snakk om en bachelor- eller en masterutdanning, hvilke arenaer/aktiviteter som eksisterer, tilgjengelige ressurser og størrelsen på fagmiljøene. Dermed vil spørsmålet om hva som bør organiseres tverrfaglig og fagspesifikt måtte diskuteres i hver enkelt utdanning, der figur 36 kan fungere som utgangspunkt for diskusjonen. Vi mener imidlertid at enkelte aktiviteter, slik som metodeopplæring, med fordel kan organiseres som en fellesaktivitet. Det samme gjelder akademisk skrivetrening, samt responsgrupper med utgangspunkt i studentenes tekster. Funnene fra kartleggingen indikerer at det er store forskjeller mellom fagene med tanke på hvor mye skrivetrening som gis. Dersom dette stemmer, kan det være viktig å sørge for at alle studenter får det samme skrivetreningstilbudet, noe som kan sikres gjennom felles skriveopplæring på tvers av fag.

6.2 Bachelor- og masteroppgaven som forskningsbasert og profesjonsrettet: Ulike forståelser

I vår undersøkelse, og da særlig i fase to, har vi vært opptatt av hvordan begrepene forskningsbasering og profesjonsretting forstås i de ulike lærerutdanningene og av de ulike aktørene. Generelt synes de intervjuede å mene at forskningsbasering og profesjonsretting lar seg forene. På spørsmål om hvordan hvert begrepene skal tolkes, fremkommer det imidlertid visse forskjeller og spenninger.

Vi finner at det er forskjeller i hvordan begrepet *forskningsbasering* blir tolket i de fire utdanningene. Forskjellene gjelder blant annet posisjonering av studentene som aktører, hvordan forskning blir trukket inn og/eller anvendt, samt vektlegging av vitenskapsteoretisk og metodisk kunnskap. Det er også ulike syn på om og eventuelt på hvilken måte bachelor-/masteroppgaven som skal være forskningsbasert. Figur 37 er ment å illustrere de ulike spenningene.

Figur 37 Dimensjoner knyttet til begrepet "forskningsbasering"



Ved å trekke veksler på Healey & Jenkins' (2009) dimensjoner og Afdals (2017) spørsmål knyttet til forskningsbasering i høyere utdanning, kan vi skjematisk fremstille en rekke spenninger og forskjeller i vårt datamateriale. Den første dimensjonen knytter seg til variasjonen i hva slags oppgavetype utdanningene har lagt opp til, og om denne primært synes å være *utviklings-* eller *forskningsorientert*. For eksempel kan det se ut som man i yrkesfaglærerutdanningen vektlegger at oppgaven skal være utviklingspreget, og at man fokuserer på utforsking snarere enn forskning. I dette ligger også at man i utdanningen ikke ser ut til å forvente avansert bruk av vitenskapsteori, forskningsmetode eller forståelse av forskningsetikk, men at studentene tillates en mer uformell og undersøkende tilnærming i oppgavearbeidet. Funnene samsvarer delvis med intervjuene fra barnehagelærerutdanningen. Her ses bacheloroppgaven som et utforskende forskningsprosjekt der studentene kan gå i dybden på det de er interessert i å lære mer om.

Det ser altså ut til at man i disse to casene vektlegger relevans for fremtidig yrkesutøvelse og praksisnærhet snarere enn forskningsbasering. Dette henger også sammenheng med fokuset på *prosess versus produkt*. Mens i GLU 1 og 2 er det større trykk på oppgaven som ferdig produkt, ser vi en orientering mer mot selve prosessen med oppgaven i yrkesfag- og barnehagelærerutdanningen. Ingen av lærerutdanningene ser ut til å ha en ensidig slagside mot å posisjonere studenten som enten *mottaker eller deltaker*. Dette anser vi som positivt i arbeidet med oppgavene.

På tvers av casene ser vi også at det er behov for å diskutere hvordan det faglige fokuset skal vektes og utformes når tema, problemstilling og teori skal velges. Vi finner blant annet en spenning mellom *fagdidaktiske oppgaver versus oppgaver som er knyttet til ulike fag*, men der pedagogisk teori brukes i analyse og drøfting (Faglig fokus 1). Dette framtrer kanskje tydeligst i GLU 1, mens vi i GLU 2 ser en spenning knyttet til hva profesjonsretting innebærer, nemlig om alle oppgaver må ha fokus på pedagogikk eller fagdidaktikk – eller om oppgavene også kan utforske disiplinlige emner relevant for skolen (Faglig fokus 2).

Siste dimensjon dreier seg om oppgavens formål, og hvor vidt hensikten er å utvikle *profesjonelle praksis eller studentenes vitenskapelige tenkning og metodekompetanse*. De intervjuede i alle casene påpeker nytten av refleksjon og utvikling av egen undervisningspraksis, noe som samsvarer med funnene fra Jakhell, Bjørndal & Stølen (2016) der det kommer frem at masterarbeidet ga studentene dybdekunnskap og forsknings- og utviklingskompetanse som fremsto relevant for profesjonsutøvelsen. Fokuset på vitenskapelig tenkning og refleksjon kommer noe sterkere til uttrykk i GLU-casene, noe som kan anses som naturlig i og med at oppgavene der også er på masternivå. Denne siste dimensjonen kan slik sett sies å delvis være relatert til den første dimensjonen om oppgavetype (utviklings- versus forskningsoppgave).

Oppsummert mener vi at forskjellene som synliggjøres i casestudien når det gjelder grad og forståelse av forskningsbasering på mange måter er ønskelige. Mer spesifikt bør det ikke være et mål at alle lærerutdanninger skal ha en lik forståelse av forskningsbasering eller plasserer seg på samme sted i dimensjonene som er tegnet opp i figuren ovenfor. Variasjonen er naturlig gitt rammeplanene og de nasjonale retningslinjene presentert i kapittel 2. Dette gjør at forventningen om bachelor-/masteroppgaven som et forskningsbasert arbeid må ses i lys av hva slags type lærerutdanning det er snakk om. Ifølge Healey & Jenkins (2009) vil man kunne forvente at bachelorutdanninger gjerne er forskningsledede eller forskningsorienterte, det vil si at studentene heller er tilhørere enn aktive forskningsdeltakere. Legges dette til grunn, vil det være naturlig at bacheloroppgaven til yrkesfaglærerstudenter og barnehagelærerstudenter er av mer utforskende karakter enn for eksempel masteroppgaven i grunnskolelæreutdanningen, som vil kunne legge mer vekt på forskningskvalifisering (Rogne & Munthe, 2017). Dette betyr imidlertid ikke at lærerutdanningene på bachelornivå ikke kan tilrettelegge for bacheloroppgaven som et forskningsarbeid, men at studentene i slike tilfeller trolig vil ha et økt behov for metodisk og akademisk støtte og veiledning i oppgavearbeidet. I casen om barnehagelærerutdanningen forteller en student for eksempel at bacheloroppgaven hans var tilknyttet et forskningsprosjekt ved et forskningssenter. Samtidig beskriver han at denne tilknytningen i praksis kun innebar at han fikk hjelp med å finne barnehage og velge metode. Eksemplet illustrerer at «deltakelse i et forskningsprosjekt» ikke automatisk bidrar til forskningsbasering i betydningen mer aktiv involvering og deltagelse i forskning, men at dette fordrer god oppfølging og tydeliggjøring av gevinstene av det å være med i et større forskningsprosjekt.

I tillegg bør det være rom for forskjeller innad i hver type lærerutdanning, for eksempel mellom ulike lektorutdanninger. De ulike utdanningene vil i tillegg kunne ha ulik tilknytning til sitt praksisfelt, men også vektlegge ulike aspekter av begrepet forskningsbasering avhengig av lokale initiativer og pilotprosjekter. Et sentralt poeng som kommer fram i nærmest alle casene, er imidlertid at også praksisfeltene bør være med i diskusjonen av de ulike dimensjonene skissert i figuren over. Dette inkluderer diskusjoner om hvilke aspekter ved forskningsbasering som praksisfeltet anser som særlig viktige, samt hvordan utdanningen bør jobbe for å fremme forskningsbaserte oppgaver.

Begrepet *profesjonsrettet* kan tolkes som at oppgaven må være relevant for profesjonen man skal inn i. Et fellestrekk på tvers av casene, men som særlig fremkommer i barnehagelærerutdanningen, GLU 1 og GLU 2, er at tolkningen av begrepet spenner fra å være snever hos enkelte, til å være vesentlig bredere hos andre. Grad av sneverhet/ bredde er relatert til både tematikk og metode, noe som vil si at begrepet profesjonsrettet synes å assosieres med visse temaer og visse metoder. Intervjuer og observasjoner synes å tolkes som særlig praksisnære og profesjonsrettede tilnærminger, selv om enkelte informanter uttrykker at det er behov for å utvide synet på hva som er relevante forskningsmetoder. Det synes å være større uenighet om hva som er profesjonsrettede temaer – særlig i GLU. Som vi har sett i avsnittet over, dreier forskjellene seg særlig om i hvor stor grad oppgavene skal være «rene» fagdidaktiske oppgaver, eller om man skal akseptere at slike oppgaver henter teori og forskning fra pedagogisk litteratur. På bakgrunn av funnene fra casestudien er det dermed mulig å fremstille ulike dimensjoner ved begrepet «profesjonsrettet», se tabell 14. Tabellen er ment å være et analytisk bidrag til diskusjoner om hvordan begrepet profesjonsrettet kan og bør tolkes i lærerutdanningene. Merk at det følgelig er mulig å plassere også andre forskningsmetoder innenfor den brede forståelsen, men at de nevnte metodene er trukket frem fordi disse fremkom i kartleggingen.

Tabell 14 Tolkninger av begrepet «profesjonsrettet» i lys av bachelor-/masteroppgaven (basert på funn fra kartleggingen)

	Forskningsmetode	Tema
Bred forståelse	Intervju, observasjon, spørreundersøkelse, dokumentanalyse, litteraturgjennomgang, re-analyser mm	Forankring i fag, men bruk av pedagogisk litteratur og forskning (temaer i grensesnittet mellom pedagogikk og fagdidaktikk)
Snever forståelse	Intervju og observasjon	Forankring i fag («rene» fagdidaktiske temaer) og/eller temaer som undervises i skolen

Et par poenger kan knyttes til tabellen. Slik vi ser det er det problematisk om begrepet profesjonsrettet relateres til et begrenset utvalg forskningsmetoder, og at studenter trekker mot disse i et forsøk å på å skrive praksisnære oppgaver. En grunn til at dette, som har vært tatt opp i både kapittel 4 og 5, er risikoen for at praksisfeltet blir overbelastet med studenter

som ønsker å intervju eller observere lærere og elever. Det er grunn til å anta at denne risikoen vil øke dersom man i utdanningene opererer med en for snever forståelse av hva som metodisk gir profesjonsrettede oppgaver. Praksisfeltets rolle i forbindelse med studentenes bachelor-/masteroppgaver vil diskuteres i detalj nedenfor. Et annet og vel så viktig argument for en bredere forståelse, er at et større metodemangfold kan øke sjansene for at praksisfeltet vil kunne ha nytte av studentenes oppgaver. Vi mener for eksempel at forskningsmetoder som dokumentanalyser, blant annet av lærebøker eller politiske dokumenter, litteraturgjennomganger og analyser av data fra avsluttede forskningsprosjekter, potensielt kan gi vel så betydningsfulle bidrag til lærere og barnehagelærere. Det er mer sannsynlig at oppgavene gir viktig kunnskap til praksisfeltet dersom praksisfeltet er i dialog med utdanningene og studentene om hvilke temaer de anser som særlig relevante, og sammen diskuterer hvilke metodiske tilnærminger som er mest hensiktsmessige for å undersøke temaene.

Diskusjonen ovenfor om hva som er å anse som en praksisnær og profesjonsrettet oppgave, genererer imidlertid et viktig overordnet spørsmål, nemlig *hvem* oppgavene skal være praksisrettede og relevante for. Mer spesifikt mener vi det vil være nyttig å spørre seg:

- I hvilken grad bør begrepene praksisrettet/ praksisnærhet defineres av studentene, og hva de ser som relevante temaer/metoder i møte med fremtidig profesjonsutøvelse?
- Er denne forståelsen av begrepet nødvendigvis den samme som den barnehagelærere/ lærere har? Hva legger de eventuelt i forståelsen av oppgavene som profesjonsrettede/ praksisnære/ relevante?
- I hvilken grad samsvarer studenters og læreres/barnehagelæreres forståelse med den ledere og fagansatte i utdanningene har? Hvordan håndteres eventuelle ulike forståelser mellom aktørene?
- Hvordan definerer forskere profesjonsretting og relevans?

Kartleggingen tyder på at lærerutdanningene – og praksisfeltet – forstøtt har en del å gå på når det gjelder å diskutere slike spørsmål. Som det vil fremkomme av anbefalingene, anser vi det derfor som viktig at diskusjoner med utgangspunkt i disse eller liknende spørsmål blir løftet i det videre arbeidet med bachelor-/masteroppgaven.

Når det gjelder hvilke oppgavetemaer som er å anse som profesjonsrettede, fremstår det i første omgang som viktig at man i utdanningene er bevisst hva slags forståelse som legges til grunn. Dette fordrer diskusjoner om hvilke muligheter og utfordringer som følger med for eksempel en bred versus en snever tematisk innretning på oppgavene, både for utdanningen, studentene og deres fremtidige yrkesutøvelse. Diskusjonene bør trolig ikke bare drives på tvers av fagmiljøene, men også innad i hvert miljø. Dette vil videre kunne avdekke om det er forskjeller mellom fagmiljøene i synet på om man bør tillate temaer som ligger i grenseoppgangen mellom pedagogikk og fagdidaktikk, eller om man utelukkende bør sørge for at studentene skriver fagdidaktiske oppgaver.

Et annet spørsmål som undersøkelsen kaster lys over er *hva slags type kunnskap* det er ønskelig å utvikle gjennom oppgavene. Særlig fremstår spørsmålet viktig gitt funnene om at ulike aktører vil kunne definere begrepene profesjonsrettet og praksisnært på ulikt vis. Er det dybdeforståelse av faget, profesjonsutøvelsen, fagdidaktikk, pedagogikk, utviklingskompetanse og/eller kritisk tenkning som blir satt i fokus? Er det prosess eller produkt (jamfør diskusjonen om forskningsbaseringen)? Dette framtrer også som viktig

spørsmål aktørene bør forholde seg til og drøfte, og som trolig fagmiljøene vil måtte stå i og diskutere over tid. Det er grunn til å tro at svarene vil variere med om det er snakk om oppgaver på bachelor- eller masternivå, antall studiepoeng oppgaven skal dekke og ikke minst «vertsfaget/fagene» oppgavene skrives i.

6.3 Studentenes rolle og involvering: Hvordan og hvorfor?

Studentenes rolle og involvering i oppgavearbeidet står sentralt i denne kartleggingen. Funn fra spørreundersøkelsen viser at studentene har stor grad av innvirkning på valg av tema, metode og teori i oppgaven, og disse funnene er også tydelige i intervjuene i fase 2. Det at studentene selv ansvarliggjøres for å utforme oppgavens metode, teori og problemstilling, viser at oppgavearbeidet kan plasseres under det Healey og Jenkins' (2009) omtaler som forskningsorientert engasjement, der studentene gjøres til aktive deltakere som utvikler forskningsferdigheter, forskningsteknikker og forskningsbasert engasjement. Samtidig kommer det i casestudien til syne at studentene har ulike grad av innvirkning på ulike sider ved oppgavearbeidet. Et spørsmål som dermed melder seg er hvilke argumenter som kan legges til grunn for å styrke eller begrense studenters valgfrihet i oppgavearbeidet, og hvordan ulik grad av selvbestemmelse virker inn på kvalifiseringen gjennom oppgavearbeidet.

For å diskutere studentenes valgfrihet i oppgavearbeidet, vil det her tas utgangspunkt i grad av involvering i valg av tema og metode. Et eksempel på hvordan studenters valgfrihet kan begrenses når det gjelder valg av tema, finner vi i casen om barnehagelærerutdanningen. Her får studentene utdelt en liste med temaer de kan skrive om, og temavalg er slik sett delvis tatt allerede før de begynner å skrive. Særlig fire argumenter for å begrense studentenes innvirkning på valg av tema og metode kan her trekkes frem. Mens det i casen var uklart hvordan temaene hadde blitt valgt ut fra utdanningens side, er det for det første mulig å se for at utvelgelsen kan foretas på bakgrunn av innspill fra praksisfeltet. I et slikt tilfelle vil man, ved å snevre inn mulige oppgavetemaer, dermed kunne sikre at studentene skriver profesjonsrettede oppgaver i betydningen oppgaver som lærere/barnehagelærere ser som relevante for dem. Innskrenking av temaer kan imidlertid også gjøres med utgangspunkt i fagområder nedfelt i rammeplanen, slik at man sikrer at alle fagområder dekkes av studentene på et kull. På den måten vil man unngå at enkelte fagområder blir understuderte, slik det fremgår i Forsbakks (2020) studie av bacheloroppgaver i barnehagelærerutdanningen. For det tredje kan innsnevring av mulige temaer studentene kan skrive om, men også mulige forskningsmetoder som kan velges for oppgaven, kunne tilpasses den tematiske og metodiske kompetansen som finnes blant veilederne i utdanningen. På den måten kan man sikre at utvelgelsen av veiledere til studentene primært gjøres på bakgrunn av faglige forhold, og ikke hvem av de ansatte som har kapasitet (jf. funn fra fase 1).

Et fjerde og siste argument for å begrense studentenes valgfrihet i oppgavearbeidet, og kanskje særlig valg av metode, knytter seg til hva slags kompetanse studentene har utviklet gjennom utdanningen. Både i casen om barnehagelærerutdanningen og yrkesfaglærerutdanningen synes studentenes forkunnskaper om vitenskapsteori og metode å påvirke grad av involvering i oppgavearbeidet. Her peker særlig faglærerne på at

studentene har begrenset kunnskap om ulike forskningsmetoder, og veileders forslag til passende metodevalg blir derfor avgjørende. I yrkesfaglærerutdanningen har man i tillegg dreid bacheloroppgaven i retning av å være mer en utviklingsoppgave enn en forskningsoppgave, der aksjonering og refleksjon anses som den viktigste delen av oppgaven. At man i enkelte utdanninger søker bedre samsvar mellom studentens metodevalg og -kompetanse ved å begrense antallet forskningsmetoder som kan velges mellom, synes på mange måter dermed rimelig. Dette gjelder kanskje særlig bachelorutdanningene, der både metodeopplæringen og oppgavens omfang er begrenset sammenlignet med masterutdanningene.

Samtidig er det i casestudiens bachelorutdanninger at de intervjuede i størst grad trekker frem at oppgaven gir anledning for studentene til å fordype seg i et tema de synes er særlig interessant. En innsnevring i mulige temaer og/eller forskningsmetoder studentene kan skrive om vil potensielt kunne redusere mulighetene for dette. Et vel så viktig argument for å ikke begrense studentenes valgfrihet i forbindelse med oppgavene, handler imidlertid om formålet med oppgaven. Enkelte vil for eksempel kunne hevde at det ikke nødvendigvis er spesialisert kunnskap om et bestemt tema som er det viktigste målet ved oppgavearbeidet, men derimot at studentene utvikler en forståelse og innsikt i det å gjennomføre et forskningsprosjekt, får kunnskap om metodiske fremgangsmåter og forskningsdesign. Å forstå hvordan valg av tema, forskningsspørsmål og metode henger sammen, kan dermed ses som et ledd i utviklingen av slik kunnskap. Dersom tema eller metode allerede er valgt eller delvis valgt for studentene, fratas de derimot muligheten til å utvikle en slik kunnskap og kompetanse. Litt satt på spissen kan man dermed si at formålet med oppgaven kan gå fra å være utvikling av forskningskompetanse til i større grad å handle om betydningen av å fordype seg i et bestemt kunnskapsområde. Hvordan de to formålene skal vektas i ulike lærerutdanninger vil måtte diskuteres lokalt. Imidlertid vil det her kunne oppstå en naturlig forskjell mellom bachelor- og masterutdanningene i hvordan formålet med oppgaven forstås, der masterutdanningene vil kunne ha mer fokus på utvikling av forskningskompetanse enn bachelorutdanningene (jf. rammeplanene presentert i kapittel 2).

Et annet aspekt ved studentinvolvering handler om i hvilken grad studentene knyttes til pågående eller avsluttede forskningsprosjekter. I fase 1 fremkom det at studentene i relativt liten grad kobles på slike prosjekter. På bakgrunn av funnene argumenterte vi for at sterkere koblinger mellom forskningsprosjekter og studentenes oppgaver vil være hensiktsmessig av flere grunner, blant annet for å utnytte eksisterende datamaterialer bedre. Funnene om tilknytning til eksisterende og avsluttede forskningsprosjekter nyanseres noe gjennom funnene i fase 2. Her oppgir studentene blant annet at de har vært opptatt av å velge et tema for oppgaven som virker interessant, og at forskningsprosjektene som har blitt presentert for dem ikke har vært dette. I casestudien kommer det også frem at de eneste intervjuede studentene som har vært tilknyttet et forskningsprosjekt i oppgavearbeidet er barnehagelærerstudenter. Dette kan tilsynelatende virke overraskende, blant annet fordi rammeplanene for barnehagelærerutdanningene i mindre grad vektlegger forskningsbasering enn eksempelvis grunnskolelærerutdanningene. Samtidig er bacheloroppgavene i barnehagelærerutdanningene (og yrkesfaglærerutdanningene) mindre i omfang enn masteroppgavene i eksempelvis grunnskolelærerutdanningene. At studenter i bachelorutdanningene knytter seg til eksisterende forskningsprosjekter, fremfor å bruke tid på å samle egne data, gir slik sett mening. Vi mener derfor at det å knytte seg til pågående eller avsluttede forskningsprosjekter, der studentene kan bruke allerede innsamlede data, er vel så relevant for bachelorstudenter som masterstudenter. Dersom tilknytning til

forskningsprosjekter derimot *ikke* innebære bruk av innsamlede data, men at det i stedet forventes at studentene samler data selv, vil imidlertid yrkesfag- eller barnehagelærerstudenter kunne trenge *mer* støtte og veiledning enn de som gjennomfører en femårig lærerutdanning.

6.4 Involvering av praksisfeltet: Tilrettelegger eller gjensidig samarbeidspartner?

Lærerutdanningenes involvering av og samarbeid med praksisfeltet har vært et viktig tema for dette kartleggingen – både i fase 1 og fase 2. Noe av bakgrunnen for dette er at etableringen av mer systematiske samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehagesektoren og skolesektoren er fremmet som mål i den nasjonale strategien *Lærerutdanning 2025*, blant annet for å skape bedre balanse og gode koblinger mellom den akademiske kunnskapen og kunnskapen praksisfeltet representerer (Jakhelln, Lund & Vestøl, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017). I lys av denne kartleggingen er det derfor relevant å vurdere om – og eventuelt hvordan – denne satsningen kommer til uttrykk i arbeidet med bachelor-/masteroppgavene. Svarene fra spørreundersøkelsen indikerer stor variasjon innad i hver type lærerutdanning når det gjelder praksisfeltets involvering. En generell tendens i svarene er at mange utdanninger har rutiner for at praksisfeltet kan spille inn forslag til tema og problemstillinger *før* oppgaveskrivingen. Vi finner imidlertid vesentlig færre eksempler på involvering av praksisfeltet *underveis* og *etter* oppgavearbeidet. I sum kan vi med andre ord si at det finnes relativt få formelle rutiner for involvering av praksisfeltet i studentenes oppgavearbeid (Pentland & Feldman, 2005).

Selv om flere praksislærere i casestudien mener det hadde vært interessant å få tilgang til studentenes bachelor-/masteroppgaver, finner vi få etablerte rutiner for kunnskapsdeling. Flere av de intervjuede anser det som ønskelig å etablere slike arenaer i fremtiden, men peker samtidig på at det er vanskelig å finne en god tid på året for denne kunnskapsdelingen. Enkelte av de intervjuede, både fagansatte og studenter, mener også at studenter som har hentet data ved en skole/barnehage, bør presentere oppgaven sin for dem som jobber der. Selv om dette kan være nyttig for lærere og barnehagelærere, er det mulig å se for seg at de vil ha vel så stor nytte av å høre om oppgaver der datamaterialet er fra et annet sted enn egen skole – for eksempel et avsluttet forskningsprosjekt, en litteraturgjennomgang eller en lærebok. Det kan derfor argumenteres for at kunnskapsdelingsarenaer der *alle* lærerutdanningsskoler-/barnehager inviteres, bør prioriteres til fordel for – eller i tillegg til – kunnskapsdelingen ved den enkelte skole/barnehage. Det er imidlertid viktig å påpeke at det både i fase 1 og fase 2 kommer frem at det flere steder er pågående prosesser for å etablere rutiner for å dele kunnskap og funn etter oppgavearbeidet. For eksempel forsøker barnehagelærerutdanningen i casestudien å etablere en samarbeidsplattform der praksisfeltet kan lese studenters ferdige bacheloroppgaver.

Samtidig er det muligens ikke tilstrekkelig at det eksisterer gode systemer og rutiner for deling av funn til praksisfeltet; det er først når lærere og barnehagelærere opplever oppgavene som relevante og nyttige kilder til ny og oppdatert kunnskap at de vil prioritere å delta på slike kunnskapsdelingsarenaer. Av den grunn fremstår arenaene der praksisfeltet kan melde inn temaer og/eller problemstillinger som viktige. I casen om

grunnskolelærerutdanning 1 kommer det frem at lærerne som deltok på mastertorget i samarbeid med rektor hadde utarbeidet en liste med relevante temaer. At barnehagene/skolene jobber frem slike oversikter over temaer det er ønskelig med mer kunnskap om, er gode eksempler på hvordan man kan øke sjansene for at oppgavene fremstår som relevante for praksisfeltet – og dermed også at de deltar på seminarer/konferanser der funn fra de ferdige oppgavene formidles.

Selv om vi i kartleggingen finner relativt få eksempler på involvering av praksisfeltet underveis og etter oppgavearbeidet, er studentenes datainnsamling et tydelig unntak her; skolene og barnehagene fremstår som svært viktige arenaer for studentene når de skal samle data til oppgavene sine. Vi har tidligere i kartleggingen stilt spørsmålsteget ved om samarbeidet mellom utdanningene og praksisfeltet av den grunn kan bli skjevt, og om praksisfeltet er eller risikerer å bli overbelastet av studenter som vil gjennomføre datainnsamling hos dem. Særlig gjelder dette lærerutdanningsskolene/-barnehagene, hvor lærere og barnehagelærere plikter å stille som informanter, og der det kan oppstå en tids- og ressursutfordring dersom antallet studenter som ønsker å intervju eller observere dem blir for høyt. Praksislærere vi har intervjuet uttrykker riktignok ikke at dette har vært et problem til nå, men at det viktigste med hensyn til ressursbruken fremover er å bedre fordele studenter utover lærerne/barnehagelærerne. Det vil likevel kunne være en fordel om man i utdanningene vurderer tiltak for å unngå at belastningen på lærere og barnehagelærere i fremtiden blir for stor. Ett aktuelt tiltak for utdanningene vil være å utvide forståelsen av hvilke datakilder og forskningsmetoder som gir praksisnære og relevante oppgaver, slik vi har diskutert ovenfor.

Å redusere antallet studenter som ønsker å intervju eller observere lærere/barnehagelærere, bidrar imidlertid ikke automatisk til at praksisfeltet får mer igjen for et samarbeid med utdanningene. Et overordnet spørsmål blir derfor hvordan praksisfeltet i større grad kan inkluderes som gjensidig samarbeidspartner i kvalifiseringen av studenter gjennom arbeidet med bachelor-/masteroppgavene. Figur 38 er et forsøk på å besvare dette spørsmålet. Med utgangspunkt i analysene og diskusjonen ovenfor, skisseres det her ulike former for involvering av praksisfeltet i studentenes oppgavearbeid, fra å primært være tilretteleggere for studentene i deres oppgavearbeid, til å være aktivt deltakende før, under eller etter oppgavearbeidet.

Figur 38 Ulike former for involvering av praksisfeltet i studentenes oppgavearbeid



Oppsummert kan vi si at hovedtyngden av de arenaer og aktiviteter vi har identifisert i kartleggingen, kan plasseres mot venstre i figuren. Samtidig ser vi tendenser til at enkelte utdanninger også iverksetter tiltak der praksisfeltet har en mer deltakende rolle. Dette fremkommer for eksempel i casene om barnehagelærerutdanningen og GLU 2, hvor det henholdsvis er gjort forsøk med deltakelse av barnehagelærere i et forskningsprosjekt, samt at man har gjennomført et pilotprosjekt med biveiledere fra praksisfeltet på FoU-oppgaven i enkelte fag.

6.5 Veiledning og tilbakemelding

Den siste hovedtematikken i denne kartleggingen er veiledning og tilbakemelding på studentenes bachelor-/masteroppgaver. Fokuset er både arenaer for veiledning og studentenes muligheter til å få og gi tilbakemeldinger, men også veilederens kompetanse, veilederopplæring og utvelgelse av veiledere til studentenes oppgaver.

Der rammeplanene legger formelle føringer for veiledningsrutiner (Pentland & Feldman, 2003), synliggjør funnene i denne kartleggingen variasjon i veilednings- og tilbakemeldingsaktiviteter og arenaer ved de ulike lærerutdanningene. Et fellestrekk er at det ved alle lærerutdanningene i fase 2 eksisterer rutiner for å kombinere individuelt/ parvis veiledning og veiledning i større grupper. I casestudien finnes også flere eksempler på arenaer der studentene får og gir tilbakemelding til hverandre, for eksempel gjennom prosjektskisse- eller problemsstillingsseminarer. Dette kan tyde på at veiledning, som ofte har vært et privat anliggende mellom veileder og student, i mange utdanninger nå blir løftet ut i det kollektive rom. Funnet er også interessant fordi vi fra forskningslitteraturen vet at en kombinasjon av gruppe- og individuell veiledning kan være hensiktsmessig ved at veiledningsformene supplerer hverandre, og at gruppeformatet kan ha en viktig funksjon i studentenes utvikling av disiplinspesifikke måter å tenke, skrive og snakke på (Dysthe, Samara & Westrheim, 2006).

Samtidig framkommer det i spørreundersøkelsen at enkelte utdanninger kun tilbyr individuell veiledning. Det kan derfor diskuteres om mulighetene som ligger i gruppeveiledningsformatet kan og bør utnyttes bedre. Spørsmålet kan også ses sammenheng med funnet om at valg av veileder i mange utdanninger framstår som et kapasitetsspørsmål. Å utvikle flere arenaer for gruppeveiledning underveis i studentenes oppgavearbeid vil både kunne være ressursbesparende for utdanningen, bidra til en tettere kobling mellom oppgavens tema og veileders kompetanse og være et faglig godt tiltak for studentenes involvering i og forståelse av forskningsprosessen.

Kartleggingen viser også at studentene flere steder får tilbud om å delta på tilbakemeldings- eller veiledningsaktiviteter som er frivillige. Dette er gjerne seminarer eller kurs som tilbyr studentene veiledning i litteratursøk, akademisk skriving, referansebruk og andre formelle krav. Dette blir av flere aktører beskrevet som noe flere studenter har behov for, og særlig ansatte og studenter ved lærerutdanningene med bachelorløp etterspør større fokus på akademisk skriving. Det bør derfor vurderes om ikke lærerutdanningene selv bør legge bedre til rette for slik skrivetrening, og at dette ikke overlates til skrivesentre og/eller bibliotek.

Innenfor veiledning er veilederrollen og veilederkvalifisering en sentral tematikk. Særlig i spørreundersøkelsen uttrykkes et ønske om bedre opplæring av veiledere generelt, og av nye veiledere spesielt. Dette bekrefter tidligere funn fra Borgen m.fl. (2020) som viser at lærerutdannere uttrykker et stort behov for kompetanseheving innenfor veiledning og forskningsmetode, spesielt på masternivå. Samtidig fremkommer det i kartleggingen ulike eksempler på rutiner for slik kompetanseheving, for eksempel deltakelse i veiledernettverk. Slik deltakelse vil kunne være viktig fordi veiledere kan ha ulike syn på hva oppgaven skal bidra med og hva som skal vektlegges (Jakhelln & Lund, 2019), noe som fører til at veilederen man får utdelt får stor betydning for måten oppgaven utformes på. Progresjon, kommunikasjon og fordypning i de ulike delene av masteroppgaven (for eksempel design, metode, teori, analyse og drøfting) løftes fram av faglærerne som temaer som bør tas opp gjennom veilederkvalifisering. Kartleggingen viser også at valg av veileder ofte er et kapasitetsspørsmål. At studenter får veiledning av personer som ikke inngående kjenner den valgte tematikken, metoden og/eller teorien, kan skape dårligere kvalitet på selve veiledningen og påfølgende usikkerhet hos studentene. Dette fremkommer også i intervjuene med studentene i fase 2, som tydelig uttrykker at det er stor variasjon i kvaliteten på veiledningen, samtidig som de beskriver veileder som avgjørende for prosessen både på bachelor- og masternivå. Kartleggingen synliggjør dermed veiledernes sentrale rolle i studentenes kvalifiseringsprosess når det gjelder bachelor- og masteroppgaven, samt viktigheten av å satse på ulike fora for veilederkvalifisering i alle lærerutdanningene i nærmeste framtid. Ut ifra våre analyser framtrer det ulike behov for kompetanseheving ved de ulike utdanningene. Tabell 14 kan benyttes som grunnlag for å fasilitere og strukturere interne diskusjoner i utdanningene og de spesifikke programmene om hvordan lokale veiledningsbehov kan møtes. Tabellen fremviser tre ulike aspekter ved veiledning som kan fokuseres på i en kvalifiseringsprosess, hva slags kunnskap og kompetanse som kan knyttes til de ulike aspektene og hvor innholdet i de ulike veiledningsaspektene kan plasseres.

Tabell 14 Aspekter til diskusjon knyttet til kvalifisering av veiledere

Veiledningsaspekter	Formål	Innhold
Formelle rammer	Grunnleggende kunnskap om veiledningens formelle aspekter. Refleksjon knyttet til egen rolle.	Masterforskrift, masterhåndbok, vurderingskriterier, veiledningsavtale, samskrivingsavtale mm. Ressurstildeling og ressursbruk Veilederforum – plan og innhold
Faglige/tekniske aspekter ved veiledningen	Grunnleggende kunnskap om veiledningens formelle aspekter. Refleksjon knyttet til egen rolle.	Masterforskrift, masterhåndbok, vurderingskriterier, veiledningsavtale, samskrivingsavtale mm. Ressurstildeling og ressursbruk Veilederforum – plan og innhold
Relasjonelle og prosessuelle aspekter ved veiledningen	Grunnleggende kunnskap om veiledningens formelle aspekter. Refleksjon knyttet til egen rolle	Masterforskrift, masterhåndbok, vurderingskriterier, veiledningsavtale, samskrivingsavtale mm. Ressurstildeling og ressursbruk Veilederforum – plan og innhold

6.6 Anbefalinger

Kartleggingen har vist at det i en rekke utdanninger jobbes systematisk og langsiktig med bachelor-/masteroppgaven. I flere utdanninger iverksettes det også stadig nye prøveprosjekter som har til hensikt å styrke ulike forhold ved oppgavearbeidet, eksempelvis studentenes veiledning eller samarbeidet med praksisfeltet. Det er med andre ord mye som tyder på at det i utdanningene foregår et omfattende og grundig arbeid med oppgavene. Dette er det viktig å ha med seg når vi i denne delen av rapporten vil komme med noen anbefalinger for det videre arbeidet med bachelor-/masteroppgaven.

- *Øke oppmerksomheten og diskusjonene om sentrale spenninger i oppgavearbeidet.*
Et viktig moment i diskusjonen over har vært å vise at variasjon i måten man forstår og jobber med bachelor-/masteroppgaven på i seg selv ikke er et problem, men at lærerutdanningene bør ha et bevisst forhold til måten man tilrettelegger og gjennomfører oppgavearbeidet på. Vi har i de foregående avsnittene derfor diskutert det vi ser som sentrale aspekter ved arbeidet med bachelor-/masteroppgaven, og presentert flere tabeller og figurer som tar for seg ulike dimensjoner ved og spenninger i oppgavearbeidet. Særlig har vi vært opptatt av ulike dimensjoner ved de faglige og organisatoriske rammene, begrepene profesjonsrettet og forskningsbasert, involvering av praksisfeltet samt forholdet mellom fagspesifikke og fagovergripende arenaer/ aktiviteter. En overordnet oppfordring til lærerutdanningene er derfor at man diskuterer hva slags forståelse av disse dimensjonene og spenningene som skal

legges til grunn for arbeidet med bachelor-/masteroppgaven. Figurene og tabellene presentert ovenfor kan fungere som grunnlag for slike diskusjoner.

- *Styrke koblingene mellom lærerutdanningenes forskningsarbeid og arbeidet med bachelor-/masteroppgaven.* Kartleggingen har vist at landets lærerutdanninger i begrenset grad har rutiner for å koble studenter til pågående eller avsluttende forskningsprosjekter når de skal skrive sin bachelor- eller masteroppgave. Denne typen koblinger mener vi vil kunne ha flere gevinster for både studentene, profesjonene og utdanningene. For det første vil det kunne innebære at studentene kommer i kontakt med et nettverk av forskere mens de skriver oppgaven sin, der de vil kunne hente støtte, inspirasjon og tips underveis i arbeidet. For det andre vil data fra pågående eller avsluttende forskningsprosjekter gjerne være av en annen kvalitativ og kvantitativ karakter enn de dataene studenter selv får samlet inn. Dermed vil oppgavene kunne få en høyere status i praksisfeltet enn «ordinære» bachelor-/masteroppgaver, noe som igjen vil kunne styrke relevansen av oppgavene for lærere og barnehagelærere. For det tredje vil det å koble studenter til pågående eller avsluttende forskningsprosjekter bidra til bedre utnyttelse av data som finnes tilgjengelig i utdanningene. I sum mener vi derfor at man i lærerutdanningene i større grad enn det som nå er tilfellet bør søke å knytte studentenes bachelor-/masteroppgaver til avsluttede og pågående forskningsprosjekter.

Styrkede koblinger mellom studentenes oppgavearbeid og lærerutdanningenes forskningsarbeid, forutsetter imidlertid at det utvikles organisatoriske strukturer for å introdusere studenter for slike prosjekter. I mange utdanninger virker det relativt tilfeldig hvorvidt studentene blir introdusert for forskningsprosjekter eller ikke, for eksempel ved at det avhenger av hvem som er deres veileder. Ved en satsing på bedre koblinger mellom pågående/ avsluttede forskningsprosjekter og studentenes oppgaver, bør utdanningene derfor også se på de systemer og rutiner som finnes for å informere om slike prosjekter.

- *Øke oppmerksomheten rundt bruk av ulike forskningsmetoder og former for data i studentenes oppgaver.* Funnene i kartleggingen kan tyde på at intervju og/ eller observasjon ofte velges som forskningsmetode i studentenes oppgaver. I noen tilfeller synes valget å handle om at disse metodene anses å gi mer profesjonsrettede oppgaver enn andre metodiske tilnærminger. I mange lærerutdanninger synes det dermed å være behov for å nyansere og utvide bruken av ulike forskningsmetoder generelt, og forståelsen av hva som metodisk vil gi profesjonsrettede/praksisnære oppgaver spesielt. Vi mener at det vil være fordelaktig om man også i barnehagene/skolene diskuterer hva som er å anse som en praksisnær oppgave, og at dialog mellom praksisfeltet og utdanningene om hvordan begrepet skal forstås initieres. Dette vil trolig kunne øke sjansene for at praksisfeltet kan ha nytte av oppgavene.
- *Videreutvikle og styrke samarbeidet med praksisfeltet før, underveis og etter oppgavearbeidet.* Med unntak av å stille som informanter, synes praksisfeltet i mange tilfeller å være lite involvert før, underveis og etter studentenes oppgavearbeid. Vi mener det her ligger et uforløst potensial, og at økt involvering av praksisfeltet vil kunne komme både utdanningene, profesjonen, studentene og praksisfeltet til gode.

Da det i kartleggingen fremkommer at det i dagens lærerutdanninger eksisterer svært få arenaer der studenter kan dele funn fra oppgavene sine med skoler, barnehager og bedrifter, mener vi det særlig bør utvikles flere slike arenaer. Utdanningene og praksisfeltet bør sammen diskutere hvordan det er mest hensiktsmessig at kunnskapsdelingen foregår, samt når på året den bør finne sted. Til tross for at mastertorg allerede eksisterer i mange utdanninger, bør også flere slike arenaer etableres og/eller videreutvikles. For praksisfeltet vil torgene være viktige fordi de da kan spille inn temaer og problemstillinger til studentene. Her synes det imidlertid viktig at aktører fra praksisfeltet har kunnskap om hva studentene lærer i utdanningen, hvilket formål bachelor-/masteroppgaven har og at man har et bevisst forhold til de temaene som spilles inn. Dette vil igjen kunne øke sjansene for at lærere og barnehagelærere har nytte av å høre om funnene fra studentenes oppgaver.

- *Øke veiledningskompetansen i lærerutdanningene.* Kartleggingen tegner et foruroligende bilde av den veiledningskompetansen som finnes i flere av lærerutdanningene, der man i mange utdanninger også velger veileder ut fra kapasitet. Det synes derfor å være behov for større grad av opplæring og kompetanseutvikling av veiledere.
- *Mer kunnskap om lærerutdanningenes arbeid med bachelor- og masteroppgaven.* Tidligere forskning, samt analysene i kartleggingen, synliggjør et behov for mer kunnskap om arbeidet med bachelor- og masteroppgavene i lærerutdanningene. Mens vi i dette prosjektet har sett på tvers av alle lærerutdanninger, vil det eksempelvis være nyttig å se mer inngående på hvordan hver av lærerutdanningene (barnehagelærerutdanningen, yrkesfaglærerutdanningen, grunnskolelærerutdanningene osv.) arbeider med oppgavene. Blant temaene det fremstår som viktig å utvikle mer kunnskap om er ulike aktørers forståelse av hva som ligger i en profesjonsrettet og forskningsbasert oppgave, hvordan lærerutdanningenes arbeid med oppgavene er relatert til organiseringen av utdanningene i sin helhet, samt praksisfeltets – inkludert skoleeiers og barnehageeiers – syn på oppgavenes funksjon og formål. Dette vil kunne gi mer nyansert innsikt i utdanningenes arbeid med å kvalifisere studentene gjennom bachelor-/masteroppgaven, og ikke minst danne et bedre grunnlag for å styrke dette arbeidet.

7. Referanser

- Afdal, H. W., & Damşa, C. (2018). Research-Based Education: An Exploration of Interpretations in Two Professional Higher Education Programmes. In P. Massen, M. Nerland, & L. Yates (Eds.), *Reconfiguring Knowledge in Higher Education* (pp. 129-148). Cham, Switzerland: Springer.
- 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.
- Borgen, J. S., Løndal, K., Moen, K. M., Aasland, E., & Lyngstad, I. (2020). Lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå-muligheter og utfordringer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 58-79.
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher education*, 31(03), 299-318.
- 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. Delrapport 1. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.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>
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). Developing undergraduate research and inquiry. York: *Higher Education Academy*
- Jakhelln, R. E., Bjørndal, K. E., & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven-relevant for grunnskolelæreren? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 193-211.
- Jakhelln, R., & Lund, T. (2019). Masterveiledning-en utfordring for grunnskolelærerutdanningen. *Uniped*, 42(2), 168-179.
- Jakhelln, R. E., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. In J. C. Smedby, Mausestaden, S. (Ed.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, R., & Pörn, M. (2019). Challenges in supporting and assessing bachelor's theses based on action research in initial teacher education. *Educational Action Research*, 27(5), 726-741.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä R., Byman R. & Kansanen R. (2011) Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education, *Teaching Education*, 22:1, 1-13
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. Hentet fra

- 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.
- 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.
- Meeus, W., Van Looy, L., & Libotton, A. (2004). The bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 299-321.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and teacher education*, 46, 17-24.
- Pentland, B. T., & Feldman, M. S. (2005). Organizational routines as a unit of analysis. *Industrial and corporate change*, 14(5), 793-815.
- Råde, A. (2014). Final thesis models in European teacher education and their orientation towards the academy and the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 144-155.
- Råde, A. (2019). Professional formation and the final thesis in European teacher education: A fusion of academic and professional orientation. *Education Inquiry*, 10(3), 226-242.
- Simons, M., & Elen, J. (2007). The 'research-teaching nexus' and 'education through research': An exploration of ambivalences. *Studies in higher education*, 32(5), 617-631.
- Spetalen, H., & Eben, B. (2018). FoU-baserte læringsaktiviteter i yrkesfaglærerutdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(3), 30-49.
- Stock, I. (2017). Bacheloroppgaven—hvordan skal denne sjangeren forstås? En undersøkelse av bacheloroppgavens rammebetingelser. *Uniped*, 40(4), 325-345.
- Thorsen, K. E., & Lundberg, P. (2021). Studenters møte med en FoU-basert grunnskolelærerutdanning. *Uniped*, 44(3), 201-211.

8. Vedlegg

Intervjuguider

Intervjuguide studenter

- Kan du fortelle kort om hvilke fag du har valgt + tema for oppgaven?
 - o Fag
 - o Tema
 - o Problemstilling

Spørsmål til forberedelsesfasen:

- Hvordan kom du frem til akkurat denne tematikken?
 - o Hvem snakket du med/fikk du innspill og tips fra? (*praksisfeltet, veileder, studenter, fagansatte*)
- I hvilken grad tenker du at studiet har forberedt deg til å skrive en BA/MA-oppgave?
 - o Kurs i metode, vitenskapsteori e.l.? (pensum+undervisning)
 - o Seminarer, arbeidskrav?
 - o **For GLU: FoU-oppgaven**
 - o Forholdet mellom fagspesifikke og tverrfaglige aktiviteter
- Hvilke av disse arenaene opplever dere at har fungert godt/mindre godt? Hvorfor?
- Opplever du at du har vært godt forberedt til å skrive masteroppgaven?
Hvorfor/hvorfor ikke?

Underveis:

- Hvilken metode har du brukt du for å samle data til oppgaven (f.eks. litteraturreview, intervju, observasjoner, data fra andre forskningsprosjekt etc.)?
 - o Hvorfor denne metoden?
 - o Utdype: Kan du du fortelle mer om datainnsamlingen
 - Hvordan gikk du fram for å finne deltakere.
 - Hadde praksisfeltet en rolle i datainnsamlingen? I så fall, hvem var involvert?

- Kan du fortelle mer om hvordan dere har fått tilbakemelding på BA/MA-oppgaven underveis?
- Opplever du at du har fått nok støtte gjennom arbeidet med BA/MA-oppgaven?
- Hvilken rolle tenker dere praksisfeltet og lærere bør ha i forbindelse med oppgavene deres?
 - Tilrettelegge for datainnsamling.
 - Spille inn temaer og problemstillinger
 - Aksjonsforskning basert på innspill fra praksisfeltet
 - Delta som biveiledere
 - Annet?
- Et av formålene med BA-/MA oppgaven, slik det er beskrevet i rammeplanen, er at den skal være profesjonsrettet/praksisnær og forskningsbasert – samtidig.
 - Tenker dere at dette er mulig?
 - Opplever du at veilederne dine og faglederne dine har lik forståelse av hva som ligger i dette?
 - Hva legger *du* i at oppgaven skal være profesjonsrettet og forskningsbasert?

Etter:

- Har du noen tanker om formidling av resultater fra BA/MA-oppgaven etter den er ferdig?
 - Til praksisfeltet?
 - Til andre studenter?
 - Andre arenaer?
- Hvem tenker du at oppgavene skal være for / hvilken funksjon den i utdanningen din?
 - Hvilket utbytte tenker du at *du* har av BA/MA-oppgaven?
 - Nytte for videre profesjonsutøvelse / studier (**BLU – kvalifiserende for MA**)?
 - Egen kompetanse med MA/BA vs. lærere som ikke har det
- Har det vært noen utfordringer med å skrive BA/MA-oppgave?
- Noe annet du vil legge til om arbeidet med BA/MA-oppgaven?
- Hva tenker du er masteroppgavens viktigste funksjon/ Hva er det viktigste masteroppgaven bidrar med (for dere)?
- Hvis du kunne gjort en endring i lærerutdanningen, hva ville du endret så oppgavearbeidet ble mer relevant for dere når som fremtidige lærere?

Intervjuguide veiledere og faglærere

Innledende spørsmål:

- Om fagtilknytning, hvor lenge dere har jobbet i utdanningen, hvordan er stillingen din knyttet til arbeidet med masteroppgavene? Og om dere er veiledere.

Spørsmål om forberedelsesfasen:

Interessert i å høre litt om hvordan studentene forberedes til arbeidet med masteroppgaven, og deres tanker om disse forberedelsene.

- Kan dere fortelle litt om hvordan studentene forberedes til masteroppgavene
 - o For eksempel gjennom
 - o Emner i metode og vitenskapsteori (og pensum i disse emnene)
 - o FoU-oppgaven
 - o Kurs og seminarer (for eksempel i oppgaveskriving, problemstillingsseminar og lignende)
- Hvordan velger studentene tema og metode til oppgaven sin?
 - o Hvilken innflytelse har dere i denne prosessen?
 - o Har dere som faglærere samarbeid med praksisfeltet om dette?
- Opplever dere at studentene er godt forberedt til å skrive masteroppgave?
Hvorfor/hvorfor ikke?

Underveis:

Litt om veiledning:

- Hvordan foregår veiledningen av studentene?
 - o Hvilke veiledningsarenaer finnes?
 - o Hvordan opplever dere at veiledningen fungerer?
 - Vise til und. Om at veiledere i stor grad velges på bakgrunn av kapasitet, mer enn f.eks. metode
 - o I hvilken grad får du veilede på temaer og metoder som du er komfortabel med faglig sett? Beskriv! Fortell!
 - o **Til faglærerne:** Hvilken rolle har dere i oppfølgingen av studentene i oppgavearbeidet?

- Nå som lærerutdanningen er gjort femåring og alle skal skrive masteroppgave, vil det trolig være mange studenter som skal ut å hente data til oppgavene sine. Har dere noen tanker rundt det?
 - o Er det spesifikke typer data eller metoder dere tenker burde være mer brukt av studentene når de skriver oppgavene sine?

I spørreundersøkelsen vi nylig gjennomførte, svarte flere at studentene henter egne data til oppgaven sin – og at man i mindre grad bruker andre type data – for eksempel data fra pågående eller avsluttede forskningsprosjekter.

- Hvordan er det hos dere?
 - o *Hvis bruk av andre typer data:* Hvilke systemer/strukturer finnes i utdanningen for introduksjon og bruk av disse dataene?
 - o I hvilken grad tenker dere at det er nyttig at studenter i større grad bruker data fra pågående eller avsluttede prosjekter?
- Hvilken rolle tenker dere at praksisfeltet bør ha i studentenes oppgavearbeid?
 - o Tilrettelegge for datainnsamling.
 - o Spille inn temaer og problemstillinger
 - o Aksjonsforskning basert på innspill fra praksisfeltet
 - o Delta som biveiledere
 - o Delta på arenaer for kunnskapsdeling (fra oppgavene)
 - o Annet?
- Er det noen ved deres utdannings måte å tenke rundt/organisere arbeidet med som dere opplever fungerer særlig godt, og som andre kan ha nytte av å høre om? Arenaer, rutiner, osv? *Beskriv*
- Opplever du noen utfordringer underveis i studentenes arbeid med BA/MA-oppgaven?
- Et av formålene med BA-/MA oppgaven, slik det er beskrevet i rammeplanen, er at den skal være profesjonsrettet/ praksisnær og forskningsbasert – samtidig.
 - o Hva tenker dere om dette?

- o Er det forskjeller mellom fagansatte og mellom veiledere i synet på hva en profesjonsrettet og forskningsbasert oppgave er? (f.eks. avhengig av fagfelt man kommer fra, erfaring, bakgrunn osv)
- o Hva legger *du* i at oppgaven skal være profesjonsrettet og forskningsbasert?

Etter:

- Kan dere fortelle om hvordan studentenes formidling av resultater etter BA/MA-oppgaven er ferdig?
- I spørreundersøkelsen vi gjennomførte kom det frem at mange skoler – særlig universitetsskolene – ofte er pliktet til å stille opp for datainnsamling for studenter, men at relativt få utdanninger har rutiner for å dele funn fra oppgavene med skolene. Noe dere kjenner dere igjen i?
 - o Hvordan tenker dere deling av funn bør foregå?
- Hva tenker du er oppgavens viktigste funksjon?
- Hvem er oppgaven først og fremst for?
- Hva er det viktigste BA-MA oppgaven bidrar med
 - o For studentene? (videre profesjonsutøvelse)
 - o For praksisfeltet?
 - o For utdanningen og forskningen?
 - o Hvordan kan oppgaven bli mer relevant for..?
- Hva tenker du vil være viktig i videre arbeid med BA/MA-oppgaven?
 - o Beskriv gjerne tiltak / rutiner etc. som du tenker det bør satses mer på.
- Andre ting du vil legge til?

Intervjuguide praksisfeltet

Innledende spørsmål:

- Stilling, antall år som XXX,
- Kan du beskrive hvordan dere er involvert i studentenes arbeid med BA/MA-oppgaver?

Spørsmål om forberedelsesfasen:

- Hva vet du om måten skolen/skoleeier samarbeider med lærerutdanningen med tanke på BA/MA oppgaven? **Nevn FoU hvis GLU**
 - o Tilretteleggere for datainnsamling
 - o Spiller inn temaer og problemstillinger

- o Aksjonsforskning basert på innspill fra praksisfeltet
- o Deltar som biveiledere
- o Deltar på arenaer for kunnskapsdeling
- o Annet?
- I hvilken grad pleier studenter å komme til deg med spørsmål om valg av tema/problemstilling til oppgaven?

Underveis:

- Har dere vært involvert i studentens datainnsamling? *Få frem konkrete beskrivelser av hvordan dette foregår.*
 - o Hvem er involvert? Rutiner og koordinering av datainnsamling?
 - o I hvilken grad diskuterer du teori- og metodevalg med studenten?
- Har du erfaring med å være biveiledere for en student?
- Hvilke temaer for oppgaven tenker du er mest relevant for praksisfeltet at studentene skriver om? Hvorfor?
- Et av formålene med BA-/MA oppgaven, slik det er beskrevet i rammeplanen, er at den skal være profesjonsrettet/praksisnær og forskningsbasert – samtidig.
 - o Hva tenker du om det? Er det mulig? Utfordringer?

Etter:

- Hvilken rolle tenker du lærere/barnehagelærere, skoler/barnehager bør ha med tanke på studentenes oppgaver? *Få frem eventuelle erfaringer / fordeler og ulemper*
 - o Tilrettelegge for datainnsamling.
 - o Spille inn temaer og problemstillinger
 - o Aksjonsforskning basert på innspill fra praksisfeltet
 - o Delta som biveiledere
 - o Annet?
-
- I spørreundersøkelsen vi gjennomførte kom det frem at relativt få utdanninger har rutiner for å dele funn fra oppgavene med praksisfeltet. Er dette noe du kjenner deg igjen i
 - o Hvordan tenker du deling av funn fra oppgavene burde foregå?
- Hva tenker du er BA/MA-oppgavens viktigste funksjon/ Hva er det viktigste BA-MA oppgaven bidrar med
 - o For studentene?

- For praksisfeltet?
- For videre profesjonsutøvelse?
- Hvis dere kunne gjort endringer i lærerutdanningene, hvordan kunne BA-/MA oppgaven bli mer relevant for de som jobber i skolen/barnehagen?
 - Valg av tema
 - Valg av metode (f eks intervjuer/dokumentanalyser/litteraturgjennomgang)
 - Måten praksisfeltet involveres i oppgavearbeidet
 - Måten funn formidles
 - Annet?
 -

Intervjuguide ledere: programkoordinator/programansvarlig

Innledende spørsmål:

- Stilling, antall år som X og ansvarsområder?
- Hvilken rolle har du med tanke på studentenes MA/BA-oppgave?
- [Spørsmål om forberedelsesfasen:](#)
- Organisering: Hvilke roller, funksjoner og grupper er sentrale i forbindelse med oppgavene? *Bruk organisasjonskart som utgangspunkt*
 - Hvilke oppgaver og ansvarsområder ligger hos de ulike personene/gruppene?
 - Programmet en sentral ide om organisering, eller basert på initiativer fra ildsjeler?
 - Hvorfor har dere organisert det på akkurat denne måten?
- Hva opplever du at dere særlig lykkes med i organiseringen og arbeidet med masteroppgaven?
- Hvordan har omleggingen til femårig master endret måten dere tenker rundt det å forberede studentene til oppgavearbeidet?
- Hvordan forberedes studentene til arbeidet med BA/MA-oppgaven?
 - Emner og pensum:
 - Kurs/seminarer
 - FoU-oppgaven
 - Annet
- Opplever du at studentene er godt forberedt til å skrive MA-oppgaven?

- Hvilke utfordringer finnes med tanke på å forberede studentene godt nok til oppgavearbeidet?

Veiledning:

- I undersøkelsen kommer det også frem at de to viktigste faktorene når veileder til studentene skal velges, er tematikk og kapasitet.
 - o I hvilken grad er kapasitet en utfordring hos dere?
 - o I hvilken grad har omleggingen til femårig master ført til utfordringer med tanke på å finne nok veiledere?
- Veilederes forberedthet (arenaer for veilederopplæring etc.?)
- *Underveis:*
- Kan dere fortelle hvordan du er involvert i arbeidet med BA/MA-oppgaven underveis i oppgaveskrivingen?
- Et av formålene med BA-/MA oppgaven, slik det er beskrevet i rammeplanen, er at den skal være profesjonsrettet/ praksisnær og forskningsbasert – samtidig.
 - o Hvordan opplever du at fagansatte og veiledere forstår dette?
 - o Er det forskjeller mellom fagansatte og mellom veiledere i synet på hva en profesjonsrettet og forskningsbasert oppgave er? (f.eks. avhengig av fagfelt man kommer fra, erfaring, bakgrunn osv)
 - o Hva legger *du* i at oppgaven skal være profesjonsrettet og forskningsbasert?
- Hvilken rolle tenker du lærere/barnehagelærere, skoler/barnehager, eier bør ha med tanke på studentenes oppgaver? *Få frem eventuelle erfaringer*
 - o Tilrettelegge for datainnsamling.
 - o Spille inn temaer og problemstillinger
 - o Aksjonsforskning basert på innspill fra praksisfeltet
 - o Delta som biveiledere
 - o Delta på arenaer for kunnskapsdeling (fra oppgavene)
 - o Annet?
- Overgangen til 5årig master har bidratt til at et stort antall studenter nå skriver masteroppgave. I hvilken grad opplever du at omleggingen har ført til utfordringer med tanke på antallet studenter som nå vil samle egne data, og at det blir et økt press på praksisfeltet?

- I spørreundersøkelsen vi gjennomførte kom det frem at relativt få utdanninger har rutiner for å knytte studenter til pågående forskningsprosjekter, eller få dem til å bruke data fra avsluttede forskningsprosjekter.
 - o Tenker du at det er behov for at studenter i større grad bruker data fra avsluttede eller pågående forskningsprosjekter? Hva skal evt til for å få til dette?

Etter:

- Kan dere fortelle om studentenes formidling av resultater etter BA/MA-oppgaven er ferdig? (til praksisfeltet, internt, seminar?)
- Hva tenker du er oppgavens viktigste funksjon?
- Hvem er oppgaven først og fremst for?
- Hva er det viktigste BA-MA oppgaven bidrar med
 - o For studentene? (videre profesjonsutøvelse)
 - o For praksisfeltet?
 - o For utdanningen og forskningen?
 - o Hvordan kan oppgaven bli mer relevant for..?
- Hva tenker du vil være viktig i videre arbeid med BA/MA-oppgaven?
 - o Beskriv gjerne tiltak / rutiner etc. som du tenker det bør satses mer på.
- Andre ting du vil legge til?

Spørreundersøkelse

Arbeid med bachelor- og masteroppgaver

Side 1

Bakgrunn

1. Ved hvilken institusjon jobber du?

Velg ...

2. Hvilke utdanningsprogram for lærerutdanning arbeider du på?

(Kryss av alle aktuelle)

- ☐ Grunnskolelærerutdanning 1-7
- ☐ Grunnskolelærerutdanning 5-10
- ☐ Lektor 8-13
- ☐ Faglærerutdanning
- ☐ Yrkesfaglærerutdanning
- ☐ Barnehagelærerutdanning
- ☐ Barnehagelærerutdanning master
- ☐ Påbygg for lærere

3. Jeg er ansatt som:

(Stillingstittel)

- ☐ Høgskole-/universitetslærer
- ☐ Høgskole-/universitetslektor
- ☐ Førstelektor
- ☐ Førstemanuensis
- ☐ Dosent
- ☐ Professor
- ☐ PhD stipendiat
- ☐ Postdoktorstipendiat
- ☐ Forsker med doktorgrad
- ☐ Forsker uten doktorgrad
- ☐ Annet, spesifiser

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, spesifiser» er valgt i spørsmålet «3. Jeg er ansatt som:»

4. Arbeider du med...

Her menes programavsluttende oppgaver, og påbyggingsmastere for lærere i skole og barnehage. Det vil si at bacheloroppgaver i lektorutdanningen og FoU-oppgaver i GLU ikke skal inkluderes.

- ☐ Bacheloroppgaver (BA)
- ☐ Masteroppgaver (MA)
- ☐ Begge

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Begge» er valgt i spørsmålet «4. Arbeider du med...»

Jobber du med både bachelor- og masteroppgaver og de er organisert ulikt, kan du i resten av undersøkelsen bruke svaralternativ "Annet, utdyp:" for å beskrive forskjellene.

5. Hvilken rolle har du i arbeidet med BA/MA-oppgavene?

(Kryss av alle aktuelle)

- ☐ Studieleder
- ☐ Programleder/programkoordinator
- ☐ Bachelorkoordinator
- ☐ Masterkoordinator
- ☐ Trinnleder
- ☐ Emneansvarlig
- ☐ Deltaker i bachelorgruppe
- ☐ Deltaker i mastergruppe
- ☐ Underviser
- ☐ Veileder
- ☐ Annet, utdyp:

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, utdyp:» er valgt i spørsmålet «5. Hvilken rolle har du i arbeidet med BA/MA-oppgavene?»



 Sideskift

Side 2

Organisatoriske rammer

6. Hvor mange studiepoeng er selve BA/MA-oppgaven på?

Velg ...

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, spesifiser» er valgt i spørsmålet «6. Hvor mange studiepoeng er selve BA/MA-oppgaven på?»



7. Ved mitt program samarbeider vitenskapelige ansatte fra ulike fagområder (f.eks. pedagogikk og/eller fagdisipliner) om planlegging og gjennomføring av BA/MA-oppgaver

- ☐ 0 - I liten grad
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 - I stor grad

8. Ved mitt program koordineres arbeidet med BA/MA-oppgavene av...

(Kryss av alle aktuelle)

- ☐ Studieleder
- ☐ Programleder/programkoordinator
- ☐ Arbeidsgruppe
- ☐ Emneansvarlig
- ☐ Ingen
- ☐ Vet ikke
- ☐ Annet, utdyp

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, utdyp» er valgt i spørsmålet «8. Ved mitt program koordineres arbeidet med BA/MA-oppgavene av...»

9. Arbeider du med BA/MA-oppgaver...

- ☐ I ett fag (eventuelt én studieretning)
- ☐ Tverrfaglig (flere fag, eventuelt flere studieretninger)
- ☐ Begge

10. Dersom arbeidet med BA/MA-oppgavene er organisert tverrfaglig, hvilke aktiviteter er felles for studentene?

(Kryss av alle aktuelle)

- ☐ Problemstillingsseminar
- ☐ Vitenskapsteori og metode
- ☐ Seminar om akademisk skriving
- ☐ Oppgaveseminarer hvor studentene presenterer tekster
- ☐ Veiledning
- ☐ Ikke aktuell
- ☐ Annet, utdyp

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, utdyp» er valgt i spørsmålet «10. Dersom arbeidet med BA/MA-oppgavene er organisert tverrfaglig, hvilke aktiviteter er felles for studentene?»



11. Finnes det skriftlige veiledere tilgjengelig for studentene ved ditt program (utover studieplan/emneplan)?

(F.eks. håndbøker til BA/MA-oppgaven, ressursider på nett rettet mot BA/MA-studenter)

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

11b. Hvis ja: Beskriv hva slags veileder/veiledere dette er

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «11. Finnes det skriftlige veiledere tilgjengelig for studentene ved ditt program (utover studieplan/emneplan)?»



12. Er BA-oppgaven et eget emne, eller inngår den i et fagspesifikt emne?

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Bacheloroppgaver (BA)» eller «Begge» er valgt i spørsmålet «4. Arbeider du med...»

- ☐ Et eget emne
- ☐ Et fagspesifikt emne
- ☐ Vet ikke

 Slideskift

Studentenes rolle og medvirkning

13. Når studentene arbeider med BA/MA-oppgaven sin, i hvilken grad kan de innvirke på valg av...

Problemstilling

- ☐ 0 - I liten grad
 - ☐ 1
 - ☐ 2
 - ☐ 3
 - ☐ 4
 - ☐ 5 - I stor grad
-

Metode

- ☐ 0 - I liten grad
 - ☐ 1
 - ☐ 2
 - ☐ 3
 - ☐ 4
 - ☐ 5 - I stor grad
-

Teori

- ☐ 0 - I liten grad
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3



4



5 - I stor grad

14. Når det gjelder BA/MA-oppgaven, i hvilken grad har studentene mulighet til å...

Innhente egne data til oppgaven? (Gjennom intervjuer, observasjoner, spørreundersøkelser osv.)



0 - I liten grad



1



2



3



4



5 - I stor grad

Knytte seg til pågående forskningsprosjekter i og rundt utdanningen?



0 - I liten grad



1



2



3



4

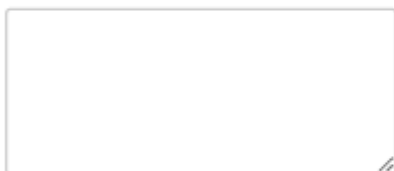


5 - I stor grad

15. Dersom studentene har mulighet til å knytte seg til pågående forskningsprosjekter, hvordan blir de introdusert for disse prosjektene?

- ☐ I undervisningen
- ☐ I oppgaveseminar
- ☐ Av veileder
- ☐ På Mastertorg
- ☐ Studenten tar selv kontakt med forskere
- ☐ Ikke aktuell
- ☐ Annet, utdyp:

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, utdyp:» er valgt i spørsmålet «15. Dersom studentene har mulighet til å knytte seg til pågående forskningsprosjekter, hvordan blir de introdusert for disse prosjektene?»

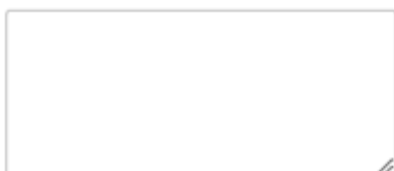


16. Har studentene tilgang til innsamlede data fra avsluttede forskningsprosjekter som de kan benytte i BA/MA-oppgaven sin?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

16b. Hvis ja: Beskriv hva slags data dette kan være og hvordan de blir introdusert for dataene

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «16. Har studentene tilgang til innsamlede data fra avsluttede forskningsprosjekter som de kan benytte i BA/MA-oppgaven sin?»



17. Har studentene anledning til å skrive BA/MA-oppgaven sammen?

- ☐ Ja, det er valgfritt
- ☐ Ja, det er obligatorisk
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

17b. Hvis ja, hvor mange kan skrive sammen?

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, det er valgfritt» eller «Ja, det er obligatorisk» er valgt i spørsmålet «17. Har studentene anledning til å skrive BA/MA-oppgaven sammen?»

Velg ...

18. Har studentene tatt poenggivende emner i forskningsmetode og/eller akademisk skriving før de begynner arbeidet med BA/MA-oppgaven?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

19. I hvilken grad har studentene fått annen trening i forskningsmetode og/eller akademisk skriving før de begynner arbeidet med BA/MA-oppgaven?

(Med "annen trening" menes for eksempel ikke-poenggivende aktiviteter og kurs)

- ☐ 0 - I liten grad
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 - I stor grad

20. Hvor godt mener du at studentene er forberedt til å arbeide med BA/MA-oppgaven?

- ☐ 0 - I liten grad
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 - I stor grad

 Sideskift

Side 4

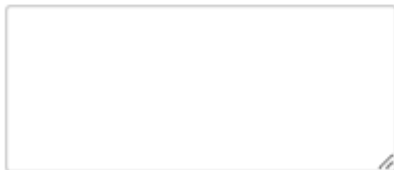
Praksisfeltets rolle og medvirkning

21. I hvilken grad har praksisfeltet mulighet til å komme med forslag til temaer/problemstillinger de ønsker undersøkt i studentenes BA/MA-oppgaver?

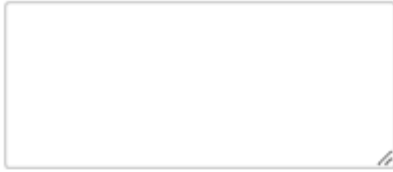
(Med praksisfeltet menes for eksempel barnehagelærere, barnehagestyrere, lærere, skoleledere, praksislærere, praksisskoler og skoleiere)

- ☐ 0 - I liten grad
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 - I stor grad

22. Hvordan melder eventuelt praksisfeltet inn temaer/problemstillinger til utdanningen (når det kommer til BA/MA-oppgaven)?



23. Hvilken rolle har praksisfeltet med hensyn til de studentene som selv samler inn empiriske data til BA/MA-oppgaven?

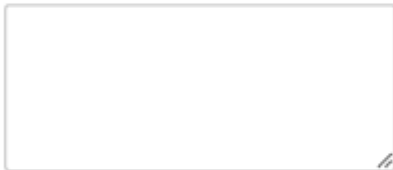


24. Har dere etablerte arenaer/rutiner for å formidle resultatene fra BA/MA-oppgavene til praksisfeltet?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

24b. Hvis ja: Beskriv hva slags arenaer/rutiner dette er

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «24. Har dere etablerte arenaer/rutiner for å formidle resultatene fra BA/MA-oppgavene til praksisfeltet?»



 Sideskift

Side 5

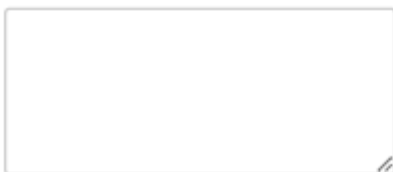
Veiledning

25. Veilederne på BA/MA-oppgavene er tilknyttet...

(Kryss av alle aktuelle)

- ☐ Utdanningsprogrammet
- ☐ Samarbeidende fakultet/institutt
- ☐ Praksisfeltet
- ☐ Vet ikke
- ☐ Annet, utdyp:

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, utdyp:» er valgt i spørsmålet «25. Veilederne på BA/MA-oppgavene er tilknyttet...»



26. Hvilke krav til kompetanse stilles det til veiledere?

- ☐ Mastergrad
- ☐ Doktorgrad
- ☐ Førstekompetanse
- ☐ Vet ikke
- ☐ Annet, utdyp:

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, utdyp:» er valgt i spørsmålet «26. Hvilke krav til kompetanse stilles det til veiledere?»



27. Hvordan velges veilederne for studentene? Basert på...

(Kryss av alle aktuelle)

- ☐ Studentenes problemstilling/tema
- ☐ Studentenes metodevalg
- ☐ Studentenes teorivalg
- ☐ Hvem av de ansatte som har kapasitet
- ☐ Vet ikke
- ☐ Annet, utdyp:

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, utdyp:» er valgt i spørsmålet «27. Hvordan velges veilederne for studentene? Basert på...»



28. Hvordan foregår opplæringen av veiledere?

(Kryss av alle aktuelle)

- ☐ Gjennom obligatoriske kurs/seminarer
- ☐ Gjennom frivillige kurs/seminarer
- ☐ Deltakelse i veiledningsnettverk med andre og mer erfarte veiledere
- ☐ Ingen spesifikk opplæring
- ☐ Vet ikke
- ☐ Annet, utdyp:

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, utdyp:» er valgt i spørsmålet «28. Hvordan foregår opplæringen av veiledere?»

29. Hvordan foregår veiledningen av studentene til BA/MA-oppgaven?

- ☐ Individuelt
- ☐ Gruppevis
- ☐ Begge deler
- ☐ Vet ikke

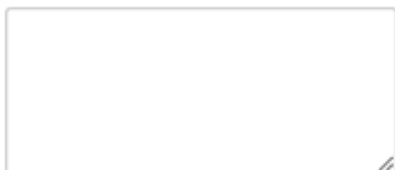
30. Finnes det andre arenaer for studentene til å motta veiledning/få tilbakemeldinger i arbeidet med BA/MA-oppgaven?

(For eksempel problemstillingsseminarer, oppgaveseminarer o.l.)

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

30b. Hvis ja: beskriv hva slags arenaer dette er og hvem som er involvert

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «30. Finnes det andre arenaer for studentene til å motta veiledning/få tilbakemeldinger i arbeidet med BA/MA-oppgaven?»

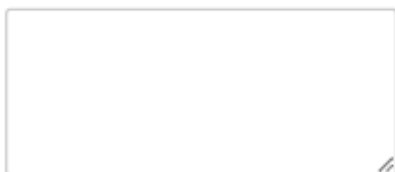


31. Finnes det arenaer i utdanningen hvor studentene kan veilede/gi tilbakemelding til hverandre?

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

31b. Hvis ja: beskriv hva slags arenaer og hvem som er involvert

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «31. Finnes det arenaer i utdanningen hvor studentene kan veilede/gi tilbakemelding til hverandre?»



32. Er det noe du vil legge til om arbeidet med BA/MA-oppgaver ved ditt utdanningsprogram?

