

Eiksund, H. & Vattøy, K.-D. (2026). Arbeidet med masteroppgåva som støtte til akademisk skrivning. Ein modell for ei forskande tilnærming til eigen lærarpraksis. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 225–245). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731011>

Kapittel 11

Arbeidet med masteroppgåva som støtte til akademisk skrivning

Ein modell for ei forskande tilnærming til eigen lærarpraksis

Hjalmar Eiksund og Kim-Daniel Vattøy

Samandrag: I dette kapitlet gjer vi greie for korleis arbeidet med skrivinga av masteroppgåva har blitt operasjonalisert ved Høgskulen i Volda, gjennom eit førebunde emne i vitskapsteori og forskingsmetode, og eit endeleg masteroppgåve-emne fordelt på haust- og vårsemesteret i femte studieår. Formålet med kapitlet er å vise korleis det femte året støttar opp om masterstudentane som akademiske skrivarar. Vi presenterer Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane, som illustrerer korleis vi byggjer støttande strukturar rundt studentane, og korleis masterprosessen kan medverke til ein framtidig forskingsbasert lærarpraksis. Voldamodellen består av seks fasar: eit interessedrive temaval, utforsking av forskingsfeltet, klargjering av forskingsprosjektet, ansvarleggjering av studenten, gjennomføring av forskingsprosjektet, og slutføring og levering av masteroppgåva. Vi drøftar korleis synergieffektar mellom haust- og vårsemesteret kan fremje utviklinga av masterstudentane som akademiske skrivarar og styrke deira framtidige lærarpraksis. Til slutt reflekterer vi over erfaringane vi har gjort oss etter tre år med masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane ved Høgskulen i Volda.

Nøkkelord: Voldamodellen, akademisk skriving, masteroppgåve, grunnskulelærerutdanning, studentoppgåve, forskingsbasert

Begge forfattarane har bidratt like mykje til skrivinga av kapitlet. Kim-Daniel Vattøy har hatt særleg ansvar for teorigjennomgangen, medan Hjalmar Eiksund har hatt hovudansvaret for analysen. Elles har begge forfattarane vore aktive i skriveseminar og revideringsarbeid av heile teksten. Takk også til andre forfattarar i denne boka for stimulerande diskusjonar av tidlegare utkast og nyttige kommentarar.

Abstract: In this chapter, we provide an account of how the process of writing the master's thesis has been operationalised at Volda University College, through a preparatory course in scientific theory and research methods and a final master's thesis course, distributed in the autumn and spring semester of the fifth study year. The purpose of this chapter is to show how the fifth year supports the master's students as academic writers. We present the Volda model for master's thesis in initial teacher education, which illustrates how we build scaffolding structures around students, and how the master's process contributes to a future research-based teaching practice. The Volda model consists of six phases: an interest-driven theme choice, exploration of the research field, preparation of the research project, accountability of the student, implementation of the research project, and finalising and submission of the master's thesis. We discuss how synergies between the autumn and spring semester promote the development of master's students as academic writers and fosters their future teaching practice. Finally, we reflect on the experiences gained after three years of master's thesis in initial teacher education at Volda University College.

Keywords: Volda model, academic writing, master's thesis, initial teacher education, student assignment, research based

Innleiing

Grunnskulelærerutdanninga vart ei femårig masterutdanning frå 2017. I Forskrift om rammeplan for grunnskulelærerutdanning (2023) står det at «Masteroppgaven skal [...] være profesjonsrettet og praksisorientert» (§ 3-7) – altså profesjon og praksis. Dette inneber at det er ein master i grunnskulelærerutdanning, der lærarpraksisen står i framgrunnen. Dette skil seg frå meir tradisjonelle fagmasterar (Forskrift om krav til mastergrad, 2015), der den faglege fordjupinga gjerne står fremst (§ 3). Fagfordjupingane i grunnskulelærerutdanninga rettar seg i staden særskilt mot skulefaga i grunnskulen. I tillegg har det sidan 2017 vore delt inn i grunnskulelærerutdanning 1–7 og 5–10. Derfor skal fagfordjupingane vere retta mot skulefag på spesifikke trinn. Utgangspunktet for undervisninga skal dermed vere tematikkar som er felles for lærarpraksisar i grunnskulen.

Med innføringa av femårig grunnskulelærerutdanning på masternivå er det særleg viktig at studieløpet styrkar masterstudentane si akademiske skriving og forskings- og utviklingskompetanse. Utvikling av forskings- og utviklingskompetanse i grunnskulelærerutdanninga har stått sentralt sidan innføringa av femårig mastergrad. Ein studie av Bjørndal et al. (2020) fann at nokre nyutdanna grunnskulelærarar med masterutdanning vert nytta som ressurspersonar på sin arbeidsplass, men at lærarutdanninga framleis har eit forbedringspotensial når det gjeld studentane sin forskingskompetanse. Dei peikar difor på at det vil vere avgjerande at grunnskulelærarinstitusjonane arbeider systematisk med å styrke masterstudentane si forståing og utøving av forskings- og utviklingskompetanse, noko som er tema for dette kapittelet.

Afdal og Lorentzen (2023) har understreka fem aspekt som særleg viktige for forskingsbasering i lærarutdanningane: organisatoriske rammer, oppgåva si orientering, kunnskapsformer som vert aktivert, operasjonalisering av omgrepet profesjonsretta/profesjonsrelevant, og kva slags eksterne samarbeidspartnarar som vert involverte og korleis. Desse kjem, ifølgje Afdal og Lorentzen (2023), til uttrykk gjennom korleis dei fem aspekta blir operasjonaliserte lokalt på kvar utdanning. Vi ønskjer derfor å synleggjere korleis Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane har operasjonalisert og forstått betydninga av støttestrukturar og rammer for masteroppgåvearbeidet i grunnskulelærerutdanninga.

Likevel er det ikkje berre masterstudentar som har nytte av støttestrukturar i utviklinga av den akademiske skrivekompetansen i masteroppgåvearbeidet. Ein studie av Jakhelln og Lund (2019) fann at masterrettleiarar i grunnskulelærarutdanninga rapporterte om både kollektiv og individuell usikkerheit i arbeidet med rettleiinga, særleg i samband med vurdering av kvalitet, kommunikasjon av forventingar og ivaretaking av ein positiv relasjon til studentane. Desse funna peikar på kor viktig det er med ein felles tolkingsfellesskap for rettleiing og vurdering av kvaliteten på den akademiske skriveprosessen.

Grunnskulelærarmasteren er ein femårig integrert profesjonsmaster. Ved Høgskulen i Volda er det femte året bygd opp med eit førebuande emne i vitskapsteori og forskingsmetode, og eit avsluttande masteroppgåveemne. Sjølve masteroppgåva er på tretti studiepoeng og avgrensa til det siste (tiande) semesteret, medan niande semester skal leie studentane fram mot og førebu dei på skrivinga av den same masteroppgåva. Eit sentralt moment er korleis dei to emna er kopla saman. Haustsemesteret startar med eit praksisnært mastertorg der studentane møter både praksisfelt og skuleforskarar i ein idémyldringsfase. Dette dannar utgangspunktet for arbeidet med å formulere ei praksisnær og forskingsbasert problemstilling og vidare utarbeide ein forskingsplan i samarbeid med ein rettleiar. Alt dette skjer i haustsemesteret, men er med på å førebu arbeidet med skrivinga av sjølve masteroppgåva gjennom ulike arbeidsseminar på våren.

Eit anna tiltak for å styrke praksisforankringa i masteroppgåvearbeidet har vore lærarutdanningsskulesamarbeidet (LU-skulesamarbeid), der studentar vert kopla med skulebaserte masterkoordinatorar, det vil seie lærarar i skulen med særskilt ansvar for masterstudentane. Desse organiserer og koordinerer datainnsamlinga på skulane. Vårsemesteret er delt opp i fleire milepålar for utvikling av masteroppgåver, og i denne prosessen vert det lagt vekt på tett og jamleg rettleiing. Føremålet med masterprosessen er å styrke studentane sine akademiske skriveferdigheiter og førebu dei som aktive profesjonsutøvarar i sine framtidige yrkesroller, med eit aktivt forhold til relevant forskning.

Eit sentralt poeng i dette kapitlet er korleis støttestrukturane og prosessane bidreg til å gjere masterstudentane klare for lærarkvardagen som framtidige lærarar. Etter tre kull med masterstudentar ser vi på kva erfaringar vi har med studentane si forståing for akademisk skriving og utvikling som lærande lærarar. Vi undersøker òg kva verdi sjølve teksten har for studenten og profesjonsfellesskapen.

Problemstillinga er:

Korleis kan arbeidet med akademisk skriving og masteroppgåva bidra til at studentane utviklar ei forskande tilnærming til eigen lærarpraksis?

Problemstillinga undersøker vi i lys av tidlegare litteratur og forskning på akademisk skrivekompetanse i grunnskulelærarutdanningane og ulike dimensjonar for forskingsbasert lærarutdanning. Vi presenterer og drøftar Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærarutdanningane. Gjennom seks fasar fordelt på to semester legg modellen grunnlaget for ei systematisk tilnærming der studentane blir rettleia i både akademisk skriving og i det å tileigne seg ferdigheiter i ein forskingsbasert lærarrolle. Til slutt løftar vi fram kva erfaringar vi har gjort oss etter tre år med masteroppgåve i grunnskulelærarutdanningane, og presenterer tala som viser utviklinga i val av metode hos masterstudentane ved Høgskulen i Volda. Vi ser på om tendensane svarer til det systematiske arbeidet vi har gjennomført i dei seks fasane i Voldamodellen.

Teoretisk bakgrunn

Omgrepet akademisk skriving er ikkje klart avgrensa, men blir ofte brukt for å vise at vitenskaplege arbeid har eigne karakteristikkar. Busch (2021) trekkjer fram sju viktige særpreg ved akademisk skriving: At teksten er retta mot kunnskapsrike lesarar, har ei logisk oppbygging av analysen, inneheld kritisk refleksjon, har ein klar struktur, har aktiv bruk av referansar, er prega av akademisk språk og høgt metodemedvit. Noko som skil akademisk skriving frå anna skriving, er at publikum har eit høgt kunnskapsnivå. Vidare skal teksten vere logisk, kritisk og strukturert, med vekt på å understøtte argument med aktiv bruk av kjelder. Eit anna særtekk er kjennskapet til metode, som Busch (2021) framhevar som grunnleggjande. Samla sett kan ein seie at dette er kjenneteikn som i utgangspunktet ikkje er synlege for grunnskulelærarstudentar som startar på eit femårig masterløp. Desse punkta må synleggjerast for at studentane skal kunne skrive og slutføre masteroppgåva, som er eit vitenskapleg og akademisk arbeid.

Eit sentralt mål med utdanninga av masterstudentar er å tileigne seg akademiske skriveferdigheiter for å kunne planleggje og gjennomføre skrivinga av masteroppgåva. Tønnessen (2016) oppsummerer sentrale funn frå eit prosjekt om tekstkompetanse i den nye grunnskulelærerutdanninga. Ho finn at kontinuitet og nyskaping er to nøkkelord for å forstå konteksten grunnskulelærerstudentar står i når dei skal utvikle akademiske skriveferdigheiter. Tradisjonell akademisk skriving er òg den mest utbreidde forma for skriving, med vekt på bruk av referansar og kjeldebruk. Tønnessen (2016) observerer at skriftlege og munnlege ferdigheiter utgjer kjernen i tekstpraksisen til grunnskulelærerstudentane. Nyskaping kjem til syne ved at desse tekstpraksisane ikkje er statiske, men utviklar seg i takt med digitale verktøy og nye samhandlingsformer.

Eit anna særtrekk ved utviklinga av akademisk skrivekompetanse i grunnskulelærerutdanninga er korleis denne kompetansen gir tilgang til ny forskingsbasert kunnskap. Thorsen og Lundberg (2021) gjennomførte ein studie som synte at grunnskulelærerstudentar tidleg i utdanninga kopla akademisk lesing og skriving til utviklinga av eit profesjonelt fagspråk og til rolla deira som lærar i framtidig yrkesliv. Likevel peika nokre av dei intervju studentane på at ei utfordring dei ser, er dei raske endringane i samfunnet og verda. Det vart òg peika på at forskingsbaseringa i utdanninga kan vere ei støtte til utvikling og fornying.

Dimensjonar ved forskingsbasering i masteroppgåva i grunnskulelærerutdanninga

Utfordringane med å skape ei forskingsbasert lærarutdanning inkluderer å definere «forskingsbasert» og å sikre at alle aktørar – lærarutdannarar, rettleiarar og studentar – utviklar forskingskompetanse som kan medverke til ny kunnskap i grunnskulelærerutdanninga (Smith, 2010). Sjølv om forskingsbasering er nemnt i nye rammeplanar og retningslinjer for lærarutdanningane, er det på eit relativt overordna nivå (Afdal & Lorentzen, 2023, s. 152).

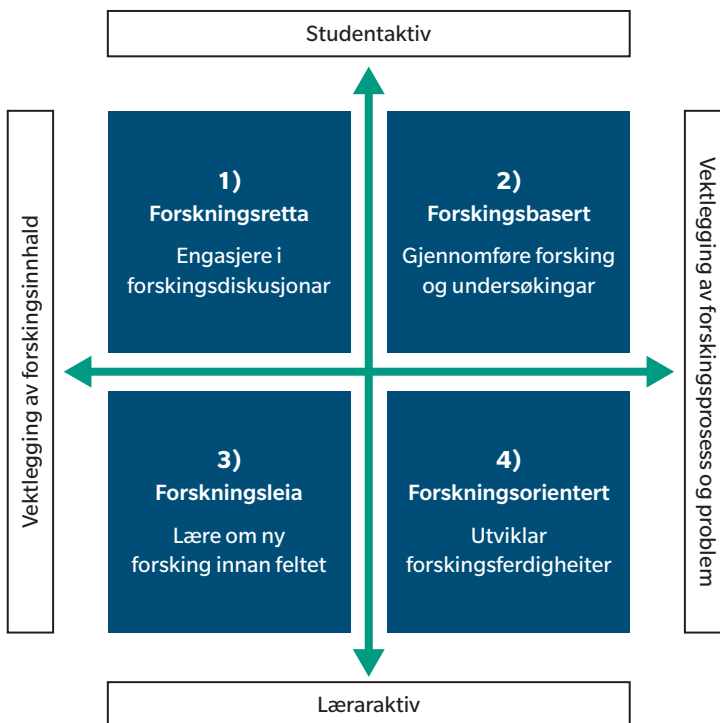
I dei nye rammeplanane for grunnskulelærerutdanninga 1–7 og 5–10 er omgrepet forskingsbasering sentralt, til dømes: «Grunnskulelærerutdanningen skal kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, og for videre studier på ph.d.-nivå.» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b; § 1-4). Dette er ei forståing som ikkje berre kan innebere at studentar les og diskuterer forskning, men at studentane

og er aktive med å gjennomføre forskingsprosjekt og utviklar akademisk skrivekompetanse, samt inngående forståing av planlegging, gjennomføring og vurdering av forskning.

Figur 11.1 syner ulike dimensjonar for forskingsbasering i masteroppgåvearbeid. Dimensjonsmodellen er henta frå Afdal og Lorentzen (2023, s. 154), samt Munthe og Rogne (2015, s. 23), og byggjer på ein teoretisk modell av Healey og Jenkins (2009, s. 7). Denne går langs to aksar. Den eine er knytt til studentrolla, der ytterpunktta er studenten som aktiv deltakar versus passiv tilhøyrar i forskingsprosjektet. Den andre aksen spenner frå eit sterkt fokus på innhald i eine enden til ei sterk vektlegging av forskingsprosessen i den andre. Dette dannar grunnlaget for fire dimensjonar av forskingsbasering: 1) forskingsrettleia, 2) forskingsbasert, 3) forskingsleia og 4) forskingsorientert.

Figur 11.1

Dimensjonar av forskingsbasering



Figuren er basert på Healey og Jenkins (2009, s. 7), Afdal og Lorentzen (2023, s. 154) og Munthe og Rogne (2015, s. 23).

Healey og Jenkins (2009) nyttar «forskningsbasing» om den andre dimensjonen, som føreset at studentar er aktive med å gjennomføre forskingsprosjekt og medverkar i forskingsprosessar og problemstillingar. Dette støttar opp om ei forståing der studenten ikkje berre er konsument av forskingsbasert kunnskap, men at sann forskningsbasing inneber at ein gjennomfører og produserer forskning (Healey & Jenkins, 2009; Munthe & Rogne, 2015). I studien til Munthe og Rogne (2015) fann dei at avdeling og studentar forstod forskingsbasert lærarutdanning i stor grad som studentar som tilhøyrarar.

Vi vil bruke dei ulike dimensjonane i figur 11.1 til å undersøkje korleis strukturane og prosessane som er lagt til rette for i arbeidet med masteroppgåva ved grunnskulelærarutdanningane ved Høgskulen i Volda, kan støtte studentane sine produktive og reseptive forskingskompetanse, samt generelle akademiske skriveferdigheiter.

Presentasjon og drøfting av Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærarutdanningane

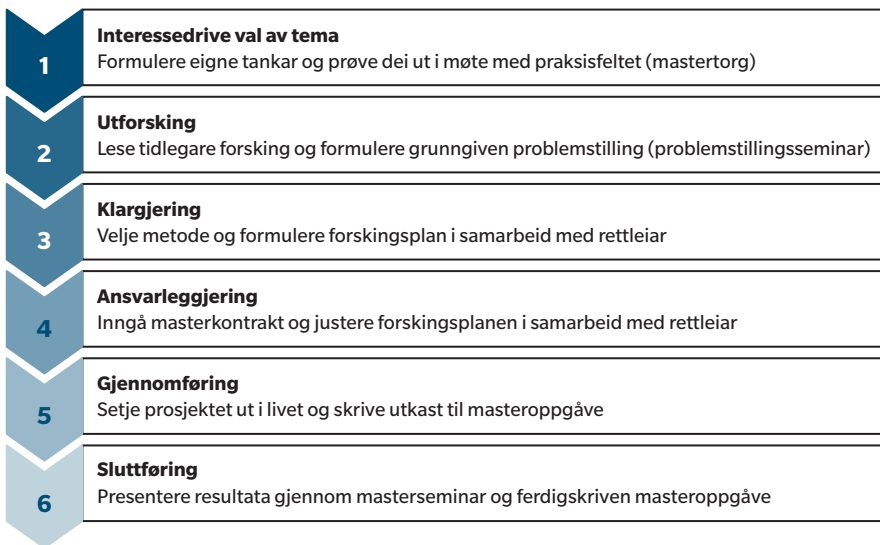
Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærarutdanningane (sjå figur 11.2) er eit resultat av tre år med utvikling og viser korleis vi ved Høgskulen i Volda arbeider med utvikling av akademiske skriveferdigheiter og forskningsbasing gjennom det siste studieåret av den femårige grunnskulelærarutdanninga.

Studieåret kan delast inn i seks fasar. Først kjem ein interessedriveren fase, der studentane prøver ut eigne tankar og idear i møte med praksisfeltet gjennom mastertorget. Deretter følgjer ein utforskande fase, der studentane les seg opp på tidlegare forskning og prøver ut ei grunngeven problemstilling. Haustsemesteret blir avslutta med ein klargjerande fase, der studentane i samarbeid med rettleiaren ferdigstiller forskingsplanen med både problemstilling og metodeval. Slik skal studentane vere godt førebudde til å ta til på sjølve masteroppgåva i det tiande og siste semesteret. Den fjerde fasen er ansvarlegjerande, der studenten tek på seg ansvar ved å signere masterkontrakten og delta på våroppstartsmøtet med rettleiaren. Dette omfattar gjennomgang av

forskningsplanen og ny vurdering av progresjonsplanen med eventuelle justeringar. Den femte fasen er gjennomføringsfasen, der forskingsprosjektet og utkastet til masteroppgåva vert gjennomført og skrive. Her er det lagt opp til tre støttande og tverrfaglege arbeidsseminar for dei ulike delane av masteroppgåva. I den sjette og siste fasen, slutføringsfasen, står ferdigstillinga av masteroppgåva i sentrum, med presentasjon og diskusjon av funna på eit masterseminar, samt innlevering av den fullstendige masteroppgåva.

Figur 11.2

Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane



Modellen viser samanhengen mellom dei seks fasane i arbeidet med skiving av masteroppgåva.

Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanning har såleis ein systematisk progresjon frå studenten sine faglege interesser og idéar til ferdig masteroppgåve. Målet er å synleggjere den raude tråden gjennom dei ulike akademiske skriveprosessane, der medstudentar, faglærarar og masterrettleiarar samarbeider om sluttproduktet.

Hautsemesteret

Ved Høgskulen i Volda har studentane to obligatoriske emne i løpet av haustsemesteret: eit pedagogikkemne og eit vitskapsteori- og forskingsmetodeemne. Ein viktig føresetnad for semesteret er at studentane allereie før semesterstart har grunnleggande forståing for ulike forskingsmetodiske inngangar til vitskapleg arbeid. I tillegg har studentane gjort tidlegare val når det gjeld fagfordjupingar i fjerde året, noko som vert styrande for retninga i femteåret.

Vitskapsteori- og forskingsmetodeemnet har tre føremål: Emnet gir både ei innføring i vitskapsteori og vitskaplege tenkemåtar, samstundes som det presenterer ulike metodar for generering og handsaming av forskingsdata. I tillegg skal emnet hjelpe studentane med å formulere ei fagleg fundert problemstilling. Parallelt med teori- og metodegjennomgangen er semesteret eit modningssemester, der studentane går frå eit interessestyrt temaval til ei ferdig formulert problemstilling basert på reelle behov i praksisfeltet. Haustsemesteret gir studentane høve til å prøve ut tankar og idear, og til å teste ut tentative inngangar til masterarbeidet. Med andre ord er det eit semester med rom for både prøving og feiling.

Fase 1: Interessedrive temaval

Hautsemesteret startar med at studentane leverer inn tankar om kva tematikk og metode dei ser føre seg å undersøkje nærare. Dette skjer samstundes som dei blir introduserte for etiske utfordringar forskning på skulen og i skulekvardagen kan innebere. Dette er i tråd med Busch (2021) si vektlegging av kritisk refleksjon i akademisk skriving, samt etiske implikasjonar av forskingsmetodar i masterarbeidet. Allereie tredje veka møter studentane representantar frå både praksisfeltet og forskingsfelleskapen dei er ein del av, i eit mastertorg. Mastertorget er ein arena der forskargrupper, fagmiljø og praksisskular er til stades, og der studentane har i oppgåve å bli kjende med aktuelle problemstillingar og forskingsmetodar innan lærarutdanning og skule.

I etterkant av mastertorget leverer studentane den første av to prosesoppgåver. Her kan dei velje mellom tre ulike inngangar: a) skildring av vitskapsteoretisk ståstad, b) drøfting av etiske problemstillingar knytt til tema valet, eller c) ein gjennomgang av kva relevans tematikken har for fagmiljøet. Målet med denne oppgåve er å hjelpe studentane i gang med skrivearbeidet og å trene dei til å skrive logisk og med klar struktur (jf. Busch, 2021). Dei får

beskjed om at teksten må skrivast slik at han kan takast med i ein framtidig forskingsplan eller ei framtidig masteroppgåve.

I denne fasen, der studenten innanfor relativt frie rammer tek utgangspunkt i egne interesser, kan ein tolke dette i lys av det Afdal og Lorentzen (2023) løftar fram som det studentaktive og prosessorienterte, jf. kvadrant 2 i figur 11.1. Ved å leggje vekt på ideane til studenten og korleis desse speglar seg i behova innanfor praksisfeltet, er målet at studenten sjølv skal ta eigarskap til det vidare arbeidet.

Fase 2: Utforsking av forskingsfeltet

Neste steg er prosessoppgåve 2. Grunnlaget blir lagt gjennom eit problemstillingsseminar, der studentane får i oppgåve å finne relevante artikkelar og deretter identifisere nøkkelomgrep som er aktuelle innan forskingstematikken. Ut frå definisjonane for desse omgrepa blir dei bedne om å dekomponere og operasjonalisere omgrepa ut frå sin eigen inngang til tematikken. Målet er at dei gjennom lesing av forskingsartikkelar med relevante tematikkar skal finne fram til eit lite utforska område som dei kan fylle med masterarbeidet sitt. Deretter skriv dei fram ei problemstilling som både veks ut av ein genuin forskingsinteresse og byggjer på tidlegare forskning.

Denne fasen legg – i større grad enn fase 1 – vekt på å spegle studenten si interesse i resultatata frå tidlegare forskning. I tillegg skal studenten bli kjend med den delen av forskingsprosessen som handlar om søk i databasar og skrivning av artikkelsamandrag. I tråd med Afdal og Lorentzen (2023) kan ein slik seie at fokuset svingar frå det studentaktive over mot det læraraktive, men framleis med vekt på både forskingsinnhald og forskingsprosess, jf. den loddrette aksa i figur 11.1.

Fase 3: Klargjering av forskingsprosjektet

Etter at førstekastet til problemstilling er levert, blir studentane koplade med rettleiar frå eige fagmiljø. Deretter har dei åtte veker på å skrive fram ein fullstendig og gjennomførleg forskingsplan. I forskingsplanen skal studentane presentere relevant forskingslitteratur, sine egne val av metodar for generering og analysing av forskingsdata, og ei omarbeidd og spissa problemstilling.

Denne delen av skriveprosessen er i større grad tosam, det vil seie at studentane får rettleiing av rutinerte forskarar i vala dei gjer. På same måte som i fase to, er den tredje fasen i noko grad lærarstyrt, men det er likevel studenten som har ansvaret for både å ta kontakt med rettleiaren sin og for den faglege framdrifta i skriveprosessen. Målet er at studenten sjølv skal ha eit realistisk syn på korleis arbeidet med masteroppgåva vil fortone seg, og at dei dermed skal vere godt budde på siste og tiande semester.

Vårsemesteret

Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane legg opp til samtidige prosessar der studentane både skriv masteroppgåva og gjennomfører det tilhøyrande forskingsarbeidet i vårsemesteret.

Fase 4: Ansvarleggjering av studenten

Semesteret byrjar med at studenten tek ansvar ved å signere masterkontrakten saman med rettleiaren. Denne avtalen formaliserer rollene til studenten og rettleiaren, og han er dermed viktig for å sikre gjensidig forståing og avklaring. Avtalen tydeleggjer at studenten har hovudansvar for framdrift, planlegging og kommunikasjon. Rettleiar, på si side, forpliktar seg til strukturert rettleiing og støtte. Slik er det gjensidige forpliktingar i denne fasen. Dette kan forståast som eit sentralt element i grunnskulelærarstudentane sin danningssprosess mot å bli ansvarlege og trygge lærarar. Både studentar og rettleiarar blir oppmoda til å ta kontakt tidleg i semesteret for å avklare forventingar og gjennomgå framdriftsplanen frå haustsemesteret. Signeringa av masterkontrakten er òg eit høve for studenten og rettleiaren til å avklare rettleiingsplanen for heile vårsemesteret. Denne prosessen, der studenten tek ansvar, kan tolkast i lys av det Afdal og Lorentzen (2023) framhevar om verdien av organisatoriske rammer for arbeidet med masteroppgåva, samt ei viktig vektlegging av at studentane vert aktive og engasjerte i sitt eige forskingsarbeid, jf. den forskingsbaserte kvadranten til Healey og Jenkins (2009). På same måte ser vi at studenten har det grunnleggjande ansvaret og treng å ta ansvar for å lese seg opp i kunnskapsgrunlaget, samstundes som rettleiingsprosessen medverkar aktivt til å sikre at akademiske standardar i skriveprosessen vert oppretthaldne (jf. Busch, 2021). Vi ser her at dette òg har positive ringverknader for korleis masterstudenten tek eigarskap til sitt eige arbeid.

Fase 5: Gjennomføring av forskingsprosjektet

Undervisninga i vårsemesteret er lagt opp rundt fellessamlingar for alle masterstudentane i grunnskulelærerutdanninga, uavhengig av fagfordjuping. Hovudmålet er å inspirere og støtte studentane i arbeidet med å fullføre masteroppgåva, samtidig som undervisninga stimulerer til utvikling av kritisk sjølvstende, kreativitet og refleksjon i produksjonen av eit sjølvstendig, akademisk skrivearbeid (jf. Busch, 2021). Dette er eit svar på behovet for å styrke forskingskompetansen til masterstudentane, slik Bjørndal et al. (2020) har avdekket. Før fellessamlingane førebur studentane seg ved å studere tidlegare masteroppgåver og reflektere over likskapar og skilnader mellom desse og sitt eige forskingsarbeid.

Fellessamlingane følgjer ein progresjon som speglar utviklinga av ei masteroppgåve, med introduksjon og kunnskapsgrunnlag i januar, metode og analyse i februar, og resultat og diskusjon i mars. I kvar samling blir studentane gjort merksame på føremålet med dei ulike delane av masteroppgåva. Dei får også høve til å diskutere med medstudentar om kor dei står i prosessen og kva dei treng hjelp til. Desse støtteelementa kan knytast til funna til Jakhelln og Lund (2019) om kollektiv og individuell usikkerheit hjå studentar og rettleiarar i den akademiske og forskingsrelaterte arbeidsprosessen med masteroppgåva. Fellessamlingane medverkar til å støtte kvar einskild student med struktur og progresjon i oppgåvearbeidet, og har som mål å styrke rettleiingsprosessen ved å ta utgangspunkt i desse milepælane.

I vårsemesteret gjennomfører masterstudentane forskingsprosjekta sine. Dette inneber at studentane må følgje etablerte retningslinjer for forskningsetikk, inkludert søknad til Sikt ved behandling av personopplysingar, og sikre at masterarbeidet er i tråd med retningslinjene til NESH (2023). For å støtte praksisnære forskingsprosjekt er partnerskapet i lærerutdanningskulesamarbeidet (LU-skulesamarbeidet) integrert i masteroppgåvearbeidet i Voldamodellen. Studentar som ønskjer å gjennomføre empiriske forskingsprosjekt, blir knytte til ein masterkoordinator ved LU-skulane i vårsemesteret. Det er også lagt til rette for at studentane kan samarbeide om datainnsamling både i haust- og vårsemesteret. LU-skulesamarbeidet fungerer som ein viktig støtte for å skape moglegheiter for samarbeid i masteroppgåvearbeidet, noko som gir studentane nyttige ferdigheiter for framtidige lærarroller.

Arbeidet med å styrke praksiskoplinga gjennom LU-skulesamarbeidet kan sjåast som ein støttestruktur for å styrke den forskingsbaserte dimensjonen

i modellen til Healey og Jenkins (2009), med tydeleg fokus på å styrke den forskingsbaserte kvadranten ved at studentane får støtte til å gjennomføre klasseromsforskning ved LU-skular. Den forskingsbaserte dimensjonen føreset ei aktiv studentrolle og legg stor vekt på forskingsprosess og problemstillingar, ved at studenten sjølv gjennomfører og produserer forskning og undersøkingar. Dette arbeidet legg også til rette for akademisk skriving, særleg Busch (2021) sitt særpreg om auka metodemedvit, ved at studentane vert deltakarar i forskingsprosessar med relevans for eige skrivearbeid.

Fase 6: Slutføring og levering av masteroppgåva

Når innleveringsfristen for det fullstendige utkastet til masteroppgåva nærmar seg mot slutten av vårsemesteret, deltek studentane i eit masterseminar. Her presenterer og diskuterer dei arbeidet sitt i parallelle sesjonar, noko som er i tråd med den forskingsretteleia kvadranten til Healey og Jenkins (2009), der studentar vert aktivt involvert i forskingsdiskusjonar, her gjennom sine eigne masterprosjekt. Studentane er delt inn i blanda grupper på tvers av fagfordjupingar og metodiske tilnærmingar, og dei får tilbakemeldingar frå faglærarar frå ulike fagmiljø, i tillegg til representantar frå LU-skulane for å styrke praksisrelevansen. Dette masterseminaret fungerer som ein støttestruktur der masterstudentane får høve til å presentere arbeidet sitt munnleg og få tilbakemeldingar som kan støtte deira eiga skriving og læring. Masterseminaret er eit forum for akademisk presentasjon, erfaringsutveksling og kreative innspel. Dette samsvarar med det identifiserte behovet for forskingsbasert undervisning, der aktørar innan skule og lærarutdanning blir aktive brukarar av si eiga praksisnære forskning (Smith, 2010).

I tillegg til å tilby støttestrukturar for masterstudentane og deira utvikling av masteroppgåve og forskingsprosjekt, legg Voldamodellen vekt på å skape felles tolkingsfellesskap og fora for masterretteleiarar, både lokalt og nasjonalt. Kvar fagfordjuping har eigne rettleiarforum som møtest månadleg for å drøfte masterretteleiing. Frå 2020 til 2023 deltok rettleiarane aktivt i Nasjonalt nettverk for masterretteleiing i lærarutdanningane, særleg gjennom halvårlege nettseminar. Dette medverka til å skape ei felles forståing for masteroppgåva i grunnskulelærarutdanninga, både på tvers av lærarutdanningsinstitusjonar og internt ved den einskilde lærestaden. Ved å styrke rettleiarane si akademiske skriving retta mot masterarbeidet, oppnår ein ein dobbel effekt av Busch

(2021) sine akademiske særpreg, med gjensidig forsterking for studentar og rettleiarar. Dette har understreka verdien av profesjonsfellesskap på ulike nivå i arbeidet med utviklinga av masteroppgåva i grunnskulelærerutdanninga.

Erfaringar etter tre år: Ei dreining i val av metodar?

Ved første gjennomføring var det uvisst kva trendane for forskingsmetodar ville vise. Sidan vi i fase 1 la vekt på studenten sine egne interesser kring temaval, men òg bad dei reflektere over ulike etiske utfordringar knytt til skulebaserte forskingsarbeid, byrja fleire av studentane å reflektere over val av forskingsmetode. Mange studentar uttrykte derfor allereie i fase 1 eit ønske om å gjennomføre kvalitative forskingsintervju, gjerne med lærarar i grunnskulen. Med bakgrunn i erfaringar frå FoU-oppgåva i sjettemester (sjå til dømes Eiksund et. al, 2026), hadde vi ei forventning om at dei ville velje kvalitative metodar i genereringa av empiri.

I arbeidet med fordeling av rettleiarar på haustsemesteret kartla vi deretter kva metodar studentane skreiv fram i førsteutkastet til problemstilling og forskingsplan. Vi forventa at dei ville velje kvalitative tilnærmingar til både generering og analyse av forskingsdata, og då kanskje særleg forskingsintervjuet. Av same grunn hadde vi låge forventningar til talet på forskingsplanar basert på kvantitative data. Det ligg tydelege utfordringar i ei for stor vektlegging av forskingsintervju som metode, då forskingsintervju krev at forskingsdeltakarar, ofte frå grunnskulen, deltek frivillig med tida si, noko som kan skape utfordringar dersom det blir press på skulane i stor skala. Dette har både praktiske og metodemessige utfordringar. Med kring 70 studentar på jakt etter empiri, kan det vere fare for at det vil gå tomt for lærarar som er interesserte i å stille til intervju. I tillegg er det langt frå alle problemstillingane som studentane formulerer som best lar seg svare på gjennom transkripsjonar av kva ulike lærarar meiner og erfarer.

For å auke metodemangfaldet og unngå eit høgt forskingsdeltakingstrykk på skulane, la vi vekt på eit breitt spekter av forskingsmetodar i metodekurset på haustsemesteret, der både kvantitative og kvalitative metodar vart belyste.

Trass i dette var erfaringa frå første året (hausten 2021) at om lag 45 prosent av masterstudentane ved Høgskulen i Volda var interesserte i å bruke intervju som forskingsmetode i datainnsamlinga. Dette er i tråd med funna til Solheim et. al (2024), som i ei nasjonal kartlegging av metodevala for førsteåret med lærarutdanningsmasterar fann at forskarintervjuet var ein soleklar favoritt blant masterkandidatane. Dette samsvarer med Engelsen et. al (2024), som i ein studie av masteroppgåver ved HVL våren 2022 fann at ein stor majoritet av masteroppgåvene har kvalitativt forskingsdesign. Ein praktisk implikasjon av dette er at intervju av lærarane var i ferd med å bli ei belastning for tilsette i skulen ved starten av det første eksamensåret for dei første masteroppgåvene i grunnskulelærarutdanninga. Som ein respons på dette valde vi dei påfølgjande to åra å oppmode studentane om å velje andre metodar i datainnsamlinga. Dette gjorde vi ved å legge meir vekt på problemstillinga og mindre på metodar i starten av niande semester.

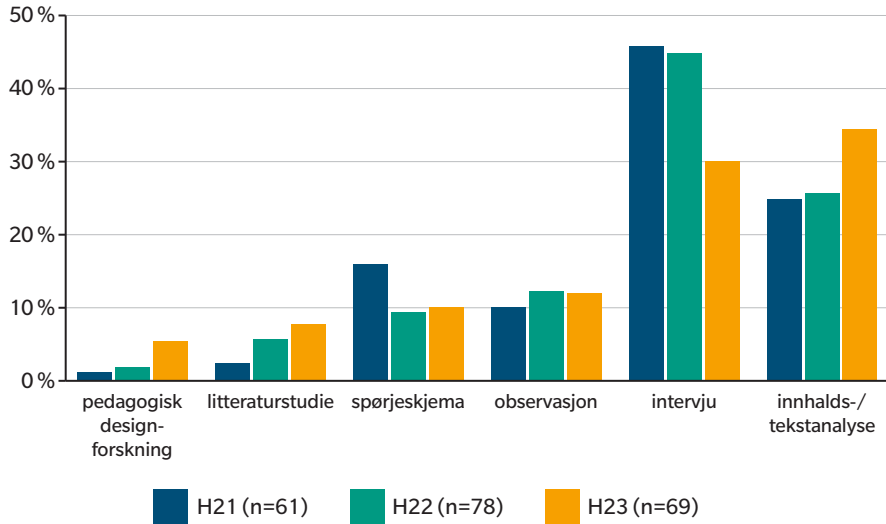
I problemstillingsseminaret la vi i tillegg vekt på ei tydeleg rekkjefølgje i skriveprosessen: Først val av tema og relevans i prosessoppgåve 1 (fase 1), deretter skriving av grunngitt problemstilling eller forskingsspørsmål i prosessoppgåve 2 (fase 2), før valet av forskingsmetode først vart løfta fram i møte med rettleiaren under arbeidet med forskingsplanen i fase 3 av skriveprosessen. Slik håpte vi at studentane i større grad skulle velje metodar som passa til problemstillinga, og ikkje motsett.

I figur 11.3 ser vi at trendane i metodeval har endra seg gjennom dei tre første åra av masterutdanninga ved Høgskulen i Volda. Ein tydeleg tendens er at langt færre studentar vel intervju eller spørjeskjema. Talet er redusert med om lag ein tredel. Tilsvarande har talet på studentar som vel andre metodar auka. Dette gjeld særleg pedagogisk designforskning, tekststudiar innan litteratur og innhalds- og tekstanalysar.

Det er vanskeleg å seie kva som er årsaka til denne endringa. Ho fell saman med at vi som emneansvarlege har vore merksame på behovet for endring – først og fremst gjennom ei bevisstgjerjing av rettleiarar, men òg ved eit endra fokus i sjølve metodeundervisninga. Her har vi i større grad løfta fram alternativ empiri enn typiske intervjudata.

Figur 11.3

Val av metode i løpet av dei første tre åra



Metodeval for generering og analysering av forskingsdata i dei innleverte forskingsplanane.

Vi ser at Voldmodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane, med sine seks fasar, på ulikt vis vektlegg dei fire dimensjonane til Healey og Jenkins (2009). Særleg blir det lagt vekt på å kunne gjennomføre forskning og undersøkingar, noko som er sentralt for forskingsbasering i grunnskulelærerutdanninga.

Konklusjon

I dette kapitlet har vi gitt ei detaljert skildring av korleis masteroppgåva i grunnskulelærerutdanningane ved Høgskulen i Volda har blitt operasjonalisert. Problemstillinga har vore:

Korleis sikrar vi at studentane gjennom akademisk skriving og arbeidet med masteroppgåva utviklar ei forskande tilnærming til eigen lærarpraksis?

Gjennom ein systematisk gjennomgang av seks fasar har vi vist korleis synergi-effektar mellom haust- og vårsemesteret medverkar til å styrke masterstudentane si akademiske skrivekompetanse. Vi har òg klargjort korleis dei støttande strukturane vi byggjer rundt studentane og sjølve masterprosessen, kan hjelpe dei i utviklinga av ein forskingsbasert lærarpraksis. Ein sentral del av analysen vår har vore å drøfte utfordringane knytt til arbeidet med masteroppgåva, med særleg vekt på metodiske val. Vi har òg vurdert korleis Voldamodellen for masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane kan ha overføringsverdi til andre universitet og høgskular. Vår erfaring er at Voldamodellen har ein systematisk progresjon som går frå eit ope, interessedrive fokus, basert på masterstudenten sin indre motivasjon, til ei ansvarleggjering med støtte i ferdigstillinga av masteroppgåva. Vi har òg lagt vekt på at modellen har potensial for vidareutvikling og tilpassing til skiftande behov i praksisfeltet og høgare utdanning. Til slutt har vi peika på løysingar på utfordringar og forklart kva som ligg bak dei vala vi har gjort, både i forhold til arbeidsfordelinga mellom dei to emna og meir praktiske omsyn. Vår erfaring er at klare strukturar og støttefunksjonar er avgjerande for å styrke den akademiske skrivinga.

For å styrke akademisk skriving og for å skape ei forskande tilnærming til masterarbeidet, kan fleire av karakteristikkane til Voldamodellen nyttast i framtidig masterarbeid i andre kontekstar. Eit samlande mastertorg i starten av arbeidet er nyttig for å skape idear og involvere masterstudentane på eit tidleg tidspunkt. Betydinga av eit velfungerande LU-skulesamarbeid er essensiell, då det styrkjer praksisrelevansen og gjer det mogleg å gjennomføre praksisretta forskning. Eit masterseminar kan fungere både som ein arena der masterstudentar får høve til å presentere forskinga si og diskutere andre sine masterarbeid. Til slutt er det likevel evna til å sjå masterarbeidet som ein samla prosess – frå det interessedrivne temavalet, via utforskning, klargjering og ansvarleggjering, til slutføringa av masterarbeidet – som er det viktigaste bidraget til Voldamodellen. Brukt på rett måte, vonar vi at han er med på å gi framtidige lærarar ei forskande tilnærming til eigen lærarpraksis, noko som vil kome både elevar og skulen som lærande organisasjon til gode.

Referansar

- Afdal, H. W. & Lorentzen, M. (2023). Bachelor- og masteroppgaver som uttrykk for forskningsbasering i lærerutdanningene. I S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz & F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole?: Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 149–175). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23-08>
- Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y. & Jakhelln, R. (2020). FoU-kompetansen til nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7917>
- Busch, T. (2021). *Akademisk skriving: For bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforlaget.
- Eiksund, H., Herlofsen, B. E. & Toppol, A. K. (2026). Skrivning for utvikling av forskningslitterasitet. FoU-oppgåva i grunnskulelærerutdanningane som reiskap til å fremje ein forskningsbasert lærarprofesjon. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 247–297). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/oa731012>
- Engelsen, K. S., Trædal, L. T., Moe, V. F. & Riiser, A. (2024). En forskningsintegreert og praksisorientert utdanning? *Uniped*, 47(2), 128–141. <https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.5>
- Forskrift om krav til mastergrad. (2015). *Forskrift om krav til mastergrad* (FOR-2015-06-10-620). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1392>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7. (2023). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2023-06-30-1218). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10. (2023). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (FOR-2023-06-30-1202). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
- Jakhelln, R. & Lund, T. (2019). Masterveiledning – en utfordring for grunnskolelærerutdanningen. *Uniped*, 42(2), 168–179. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-05>
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- NESH. (2023). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Smith, K. (2010). Forskningsbasert lærerutdanning – noen utfordringer. *Bedre skole*, (2), s. 13–19.
- Solheim, R., Nygård, M. & Jølle, L. (2024). Faglig forankra, fagovergripende – og med fotfeste i profesjonen: Norskdidaktiske masteroppgaver i grunnskolelærerutdanninga. *Acta Didactica Norge*, 18(2). <https://doi.org/10.5617/adno.11470>
- Thorsen, K. E. & Lundberg, P. (2021). Studenters møte med en FoU-basert grunnskolelærerutdanning. *Uniped*, 44(3), 201–211. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-03-06>

- Tønnessen, E. S. (2016). Oppsummering, drøfting og nye utfordringer. I E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E.-M. D. Drange, G. Kvåle, G.-R. Rambø & M. Vollan (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer?* (s. 238–252). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016-11>
- Universitets- og høskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7*. https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf

