



Masterveiledning – en utfordring for grunnskolelærerutdanningen

Supervision on Master's level – a challenge for the teacher education for primary and secondary school

Rachel Jakhelln

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet

rachel.jakhelln@uit.no

Torbjørn Lund

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet

torbjorn.lund@uit.no

SAMMENDRAG

Denne artikkelen tar opp veiledning som utfordring i den nye 5-årige masterutdanningen for grunnskolelærere. Studiens datamateriale er i hovedsak fra møter i et profesjonelt læringsfelleskap hvor lærerutdannerne diskuterte erfaringer fra egen veiledningspraksis. I studien trekker vi veksler på internasjonal lærerutdanningsforskning og profesjonsteori. Masterveiledningen var utfordrende for lærerutdannerne, noe som kom til uttrykk både som individuell og kollektiv usikkerhet. Usikkerheten skyldes lærerutdannerens ulike erfaringer og bakgrunner, og fraværet av en felles kunnskapsbase om masterveiledning. Hva som er implikasjonene av en forskningsbasert lærerutdanning med masteroppgave er fortsatt uklart og vil være en felles utfordring for norske lærerutdannere de kommende årene.

Nøkkelord

lærerutdanning, lærerutdannere, masterveiledning, kompetanseutvikling, kunnskapsbase, profesjonelle læringsfelleskap

ABSTRACT

This study emphasizes challenges in supervision in the newly reformed Norwegian five-year Master's program in teacher education. Empirical findings from a professional learning community focusing on supervision on the Master's thesis is analyzed and discussed. The study exploits international research on teacher education and professional theory. The supervision entailed both individual and collective uncertainty for the teacher educators. The diversity in experiential and professional background and the lack of a common knowledge base among the teacher educators strengthen the results. To examine the

implications of the Master's thesis will be a common challenge for Norwegian teacher educators in the years to come.

Keywords

initial teacher education, teacher educators, supervision on Master's level, development of expertise, knowledge base, professional learning community

BAKGRUNN

Reformer i lærerutdanningen forutsetter nytenking og at de ansatte evner å endre sitt eget arbeid og å utvikle sin kompetanse (Ellis & McNicholl, 2015). Grunnskolelærerutdanningene (GLU) i Norge ble høsten 2017 endret fra fireårige bachelorutdanninger til femårige masterutdanninger. Endringene bygger på GLU-reformen fra 2010, med styrket faglig fordypning, profesjonsretting og utvikling av FoU-kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2010). Institusjonene og lærerutdannerne, her avgrenset til vitenskapelig personale i grunnskolelærerutdanningene, blir likevel stilt overfor nye utfordringer når utdanningene skal løftes fra bachelor- til masternivå. UiT Norges arktiske universitet (UiT) har gjennomført et nasjonalt forsøk med femårig grunnskolelærerutdanning (Pilot i Nord, PiN). Det første kullet med masterkompetanse fullførte utdannelsen våren 2015. Erfaringer fra PiN er grunnlaget for denne artikkelen.

Siden masteroppgaven var et nytt element i grunnskolelærerutdanningen, antok vi at veilederne kom til å støte på utfordringer i veiledning av studentene, og at de ville trenge en fellesarena for å drøfte disse utfordringene. Lærerutdanningsmiljøet i Tromsø var fortsatt påvirket av fusjonen mellom Høgskolen og Universitetet i Tromsø i 2009. Vi så behovet for å utvikle både en kollektiv læringskultur og en felles kunnskapsbase. På denne bakgrunnen ble det tatt initiativ til et kompetanseprosjekt knyttet til veiledning på masteroppgavene. Dette ble designet som et profesjonelt læringsfellesskap (PLF) med erfaringsutveksling gjennom strukturerte dialoger og faglige innspill som grunnlag (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Kompetanseprosjektets formål var å bidra til å synliggjøre og drøfte utfordringer som veilederne møtte i masterveiledningen, med sikte på felles profesjonsutvikling og kunnskapsdanning. Prosjektet startet opp våren 2014 og ble avsluttet etter at studentene hadde levert masteroppgaven året etter.

Hensikten med artikkelen er å få fram erfaringer med masterveiledning i en situasjon med strukturelle endringer. Høsten 2017 ble masterutdanning for grunnskolelærere innført ved alle landets læringsutdanningsinstitusjoner. Som UiT, har flere lærerutdanningsinstitusjoner i perioden forut for reformen gjennomgått større og mindre fusjoner. Vår forskning er motivert av at vi har hatt tilgang til unike erfaringer med masterveiledning gjennom PiN, og den aktualiseres av at all norsk GLU-utdanning nå er på masternivå. Problemstillingen for artikkelen er:

Hvilke utfordringer kan lærerutdannere møte i veiledningen når utdanningen heves fra bachelor- til masternivå?

TEORETISK RAMMEVERK

Lærerutdannerens kunnskapsbase

Det er få land som har et eget utdanningstilbud for lærerutdannere (van Veen 2013). At vi ikke har et slikt tilbud i Norge kan synes paradoksalt, siden mastergrad for grunnskolelærere lenge har vært et politisk anliggende og forventningene til lærernes profesjonalitet stadig øker (Kunnskapsdepartementet, 2009; Mausestagen, 2015). Situasjonen påvirker også lærerutdannerne. Mange lærerutdannere har lang fartstid i skolen og bærer med seg en sterk læreridentitet. I tillegg til en eventuell lærerbakgrunn har de dessuten gjerne bakgrunn i ett eller flere disiplin-fag, med *sine* spesifikke tradisjoner. Andre har kvalifisert seg for undervisnings- og forskningsoppgaver i lærerutdanningen gjennom universitetsstudier og doktorgrader, noe som gir en sterkere akademisk identitet. Disse heterogene bakgrunnene åpner opp for ulike tilnærminger til lærerutdanning og veiledning.

Det er gjort lite forskning på hvordan lærerutdannere forberedes til å utdanne lærere (Grossman, 2013). Tradisjonelt har det vært ensomt å begynne å jobbe som lærerutdanner (Murray & Male, 2005; Swennen, Volman & van Essen, 2008). Lærerutdannerne har med seg oppfatninger om fag, undervisning og læring som sjelden blir diskutert eksplisitt. Et resultat er at lærerutdannere i mindre grad har utviklet en felles kunnskapsbase (Grossman, 2013). Haug (2013) hevder også at en standard for det pedagogiske innholdet i lærerutdanningen er lite utforsket. I internasjonal lærerutdanningsforskning benevnes dette fagfeltet for «the pedagogy of teacher education» (Grossman, 2013). Lærerutdanningene er sammensatt av ulike kunnskapsformer, og det er rimelig å anta at lærerutdannere erfarer utfordringer fordi de mangler en felles kunnskapsbase. Samspelet mellom praksis, pedagogikk, fag og fagdidaktikk legger grunnlaget for den kommende lærerens handlinger og profesjonelle arbeid (Ludvigsen, 2015). I masterarbeidet bygger studenten på kunnskap, ferdigheter og kompetanse utviklet gjennom utdanningen. En svakt utviklet kollektiv kunnskapsbase blant lærerutdannerne kan føre til at veiledningen håndteres ulikt, samt at den enkelte veileder blir usikker. Begrepet usikkerhet kan knyttes til profesjonell kompetanse og brukes som uttrykk for hvordan man betrakter utfordringer i sine profesjonelle handlinger (Smeby, 2013).

Lærerutdanneren og profesjonell usikkerhet

Smeby (2013) mener at profesjonskompetanse dreier seg om å forholde seg til ulike former for usikkerhet. Taus kunnskap er en sentral del av profesjonsutøverens kunnskapsgrunnlag. I motsetning til eksplisitt kunnskap, er taus kunnskap erfaringsbasert og vanskelig å forklare med ord. Profesjonell usikkerhet oppstår når profesjonsutøveren tviler på egen kunnskap (kognitiv usikkerhet) eller tolkning av sosiale situasjoner (interaksjonsusikkerhet). Smeby (2013) mener det er mindre relevant hvorvidt eksplisitt kunnskap kan og bør erstatte taus kunnskap, men mer relevant *når* og *hvordan* vi kan trekke veksler på eksplisitt kunnskap. Det er heller ikke slik at all taus kunnskap kan uttrykkes, og det vil heller ikke være mulig å styre alle handlinger ut fra forhåndsprosedyrer. Usikkerhet knyttet til menneskelig samhandling kan aldri elimineres fullt ut, men den kan reduseres gjennom eksplisitt kunnskap og prosedyrer.

Å kunne håndtere forholdet mellom profesjonell usikkerhet, taus kunnskap og eksplisitt kunnskap, er av betydning når den profesjonelle kompetansen settes på prøve i møte med nye oppgaver. Som vi antydte over, har lærerutdanningene svake tradisjoner for å ivareta lærerutdannernes egen læring. Smeby støtter seg til Schön (1987) som har kritisert profesjonsutdanningene for i mindre grad å ta i bruk arbeidsplassen og praksis som læringsarena. I fortsettelsen skal vi se nærmere på hvordan vi i kompetanseprosjektet brukte egen praksis og arbeidsplass for å utvikle vår felles kunnskap og evne til å håndtere utfordringer i masterveiledningen. Både kompetanseprosjektet og veiledningen ble påvirket av hvordan masterstudiet var oppbygd, og vi ser det derfor som nødvendig å gi en kontekstbeskrivelse.

KONTEKST OG METODE

Studieforløp av betydning for masterveiledningen

Masteroppgaven for de to grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn (1–7) og 5.–10. trinn (5–10) skulle skrives i utdanningens tiende semester. Oppgaven kunne skrives alene eller parvis. Den utgjorde 30 studiepoeng, skulle være profesjonsrelevant og gjerne inkludere et empirisk arbeid (UiT, 2013a; 2013b). Kravene til oppgaven gjorde det til en forutsetning at masterarbeidet og -veiledningen kom i gang i god tid *før* det siste semesteret. I utdanningens åttende semester gjennomførte studentene et metodeemne hvor eksamen besto i å lage en projektskisse for masteroppgaven. Innholdet i metodeemnet var i mindre grad drøftet med masterveilederne. Disse fikk derfor liten påvirkning på hvilke metoder studentene fikk opplæring i.

Kompetanseprosjektet og artikkelens datamateriale

Bakgrunnen for kompetanseprosjektet var at et fåtall av veilederne hadde erfaringer med veiledning på masteroppgaver, og veiledergruppa var sammensatt av personer fra ulike fagmiljøer som i mindre grad hadde samarbeidet med hverandre tidligere. Siden masterveiledning var nytt i GLU, trengte veilederne å utvikle en felles forståelse av hva som kjennetegnet gode masteroppgaver og veiledning i en grunnskolelærerutdanning. Atten lærerutdannere inngikk i et samarbeid med forfatterne for å utvikle masterveiledningen i et samlingsbasert læringsfellesskap, designet som et profesjonelt læringsfellesskap (PLF).

Stoll et al. omtaler et PLF som «a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way operating as a collective enterprise» (Stoll et al. 2006, s. 223). På samlingene i kompetanseprosjektet ville vi identifisere utfordringer i veiledningen og sammen utvikle vår felles kunnskapsbase om veiledning som en profesjonell kompetanse. Vi brukte tre prinsipper, utviklet av Little (2002), som veivisere i prosjektet. Det handler om å løfte fram *representasjoner av praksis*, som konkrete veiledningssituasjoner, *innkretsing av praksis*, som hva vi kan lære av ulike veiledningserfaringer og *normer for samhandling*, som hvordan vi organiserer samtaler for læring. Designet hentet også inspirasjon fra aksjonsforskning (Rönnerman, 2007; Tiller, 2004), med mål om å skape endring gjennom systematiske analyser av den eksisterende praksisen og ved å utvikle og etablere ny og forbedret praksis.

Kompetanseprosjektet startet opp med en første samling i juni, og det ble totalt gjennomført seks samlinger gjennom året, hvor de fleste veilederne deltok på alle samlingene. Sentralt i samlingene sto dialogen. Kjennetegn på dialogene i et PLF er at deltakerne sammen søker å få fram ulike perspektiver ved et fenomen, her veiledning. Referater fra dialogene og deltakerbeskrivelser fra veiledningsmøtene, sendt oss på e-post etter møtene, er det empiriske grunnlaget for artikkelen. Vi har lagt hovedvekten på det siste møtet (møte 6), som vi her omtaler som en oppsummeringssamtale og hvor det ble gjort lydopptak.

Oppsummeringssamtalen ble gjennomført etter at veiledningene var avsluttet og kan sies å være et uttrykk for felles erfaring og læring gjennom året. Hovedtemaet var: Hva har vi lært og erfart gjennom året, som vi vil ta med videre? Vi drøftet erfaringer og utfordringer kritisk, og samtalen, som varte en time og tre kvarter, ble tatt opp og transkribert (referert til som «oppsummeringen»). Datamaterialet er analysert gjennom koding og kategorisering (Nilssen, 2012) og med en hermeneutisk tilnærming. I analysearbeidet markerte vi relevante tema og opplevde utfordringer i veiledningen, dette var for eksempel beskrivelser av ulikheter i erfaringer og bakgrunn og usikkerhet i veiledningen. Dette kommer vil tilbake til i resultatdelen. Ved å sammenholde det empiriske materialet med profesjonsteoretiske begreper, ble markørene til kategoriene «individuell usikkerhet» og «kollektiv usikkerhet». Samlet gir materialet innblikk i muligheter og utfordringer veilederne møtte gjennom året. Forskningens hensikt er å få fram erfaringer med veiledning og medvirke til strukturelle endringer i organisasjonen. Referatene, de individuelle kommentarene og lydopptaket gir data både om veiledningsarbeidet og samarbeidet i kompetanseprosjektet.

Troverdighet

Det er ikke uvanlig at ansatte ved profesjonsutdanningene utfører profesjonsforskning (Leseth & Tellmann, 2014). Artikkelforfatterne ledet prosjektet som studeres, noe som innebar at vi utformet samlingene, inviterte inn eksterne bidragsyttere, samt organiserte og modererte dialogsamtaler parallelt med at vi samlet inn data. Deltakerne var kjent med at vi ville bruke prosjektet til forskning, og vi avklarte tidlig at materialet fra prosjektet også skulle fungere som empiri. Å studere egen institusjon, studenter og kollegaer kan påvirke forskningens resultater fordi den kritiske distansen kan svekkes (Haug, 2010). Nærheten til dataene kan representere en svakhet, men også en ressurs i form av tilgang til feltet og kontekstforståelse (Wadel, 1991). Nærhetens fortrinn er tilgangen til det unike og det spesielle, mens distansen gir perspektiver på det samme.

I artikkelarbeidet har vi bestrebet oss på å ha en refleksiv holdning til datainnsamlingen og datamaterialets pålitelighet (Leseth & Tellmann, 2014). En forutsetning for å kunne forske i egen praksis er at forskningsprosessen er mest mulig transparent, og at forskerne er åpne om sine egne roller både i prosjektfasen og i framstillingen. Den ene forfatteren hadde undervisnings- og forskningsoppgaver i utdanningen og var veileder på tre masteroppgaver. Den andre hadde ingen slike oppgaver utover kompetanseprosjektet. Denne ulikheten har vært avgjørende for både kompetanseprosjektet og forskningen. At den ene forskeren har hatt unik tilgang og kjennskap til feltet, mens den andre har kunnet innta en noe mer distansert forsker- og utviklingsrolle, er eksempler på hvordan vi i vår forskning har kunnet utnytte «tett på» og «et stykke unna». Vi innså tidlig at vi ikke var i stand til å skrive

samtidig som prosjektet pågikk, men at vi måtte bruke tid for å skape avstand og den nødvendige refleksiviteten. Tre års arbeid med denne teksten har gitt oss nødvendig distanse for å kunne formidle forskningsresultater fra kompetanseprosjektet.

RESULTATER

Kategoriseringen av datamaterialet, hvor vi søkte etter utfordringer i veiledningen, viste at veiledningen bar preg av *usikkerhet*. Dataene våre viser en *individuell usikkerhet* blant lærerutdannerne, som er knyttet til egen erfaring og kompetanse, og en *kollektiv usikkerhet* som er knyttet til hva en masteroppgave i en profesjonsutdanning for grunnskolelærere skal være. Analysene av datamaterialet viste også at deltakernes fagbakgrunn og syn på metode hadde betydning for veiledningen og samarbeidet om denne.

Individuell usikkerhet

Å vurdere og gi uttrykk for kvalitet i studentens arbeid er sentralt i masterveiledning. De fleste veilederne opplevde å være usikre på hva de skulle si til studentene om arbeidet deres. En skrev i en e-post fire måneder før levering: «Jeg er i tvil om det empiriske materialet studenten har holder. Det virker tynt og lite systematisk. Jeg er redd for at det ikke gir tilstrekkelig grunnlag til å bygge en masteroppgave.» En annen veileder fortalte i januarmøtet at hun var usikker på hva som var forventet i veiledningen av denne typen masteroppgave. «Min tvil dreier seg om hvordan presenterer man – gjør synlig empiri i oppgaven? Og mer generelt om hvordan studentene skal analysere empiri.» En tredje beskrev sin usikkerhet i oppsummeringen:

Jeg har en student som har levert, og som jeg er redd stryker. Hun vet at jeg er usikker, men jeg har aldri sagt at hun ikke skulle levere. I slutfasen kjente jeg veldig behov for å ha en gruppe hvor jeg kunne diskutert dette. Kanskje det hadde vært en idé og hatt et veiledningsforum for hvert fag hvor en møttes annenhver uke? Jeg vet ikke, men særlig i den fasen hvor jeg var så presset, da skulle jeg gjerne hatt noen der.

Også denne veilederen var usikker på om studentens arbeid holdt mål. Sitatet viser også hvordan en uerfaren veileder kan bli utrygg i relasjonen og kjenne seg usikker på hvordan hun skal kommunisere til studenten at kvaliteten på oppgaven er svak.

En veileder etterspurte prosedyrer for veiledningen (i oppsummeringen): «... går det an å samkjøre det så vi gjør det ikke nødvendigvis likt, men at studentene kjenner igjen en struktur som til en viss grad er felles». Om selve veiledningsarbeidet sa en annen: «Hvordan veilede på ulike stadier i masteroppgaven? Hvor mye skal vi «pushe» og hvor mye skal vi overlate til studentene selv?» Utsagnene viser faglige utfordringer og ønsker om prosedyrer, det vil si eksplisitt kunnskap. Dette kan igjen tolkes som etterspørsel etter standarder for veiledningen (Haug, 2013).

Kollektiv usikkerhet

På spørsmål om hva som burde gis oppmerksomhet i den profesjonelle utviklingen hos veilederne, sa én (i oppsummeringen):

Det er uklart for meg hvilken metodeundervisning og retningslinjer for oppgaveskriving de har fått. Uten å vite hva undervisninga har forberedt (eller ikke forberedt) studentene på, blir det veldig opp til hver veileder hvordan vi fortolker kravene og forventingene til prosjektene og studentene.

At studiet var under kontinuerlig utvikling førte til at de som hadde ansvaret for metodekurset og de som veiledet på oppgaven hadde lite kommunikasjon. Situasjonen ble forsterket av at kriteriene for masteroppgavene var uferdige. Ut fra samtalene og de innsendte e-postene så vi at veilederne hadde sprikende forventninger til en profesjonsrettet masteroppgave. Selv i den oppsummerende samtalen i juni var flere usikre på hvilke krav som burde stilles til masterarbeidet i en grunnskolelærerutdanning. Flere av veilederne tok opp utfordringer ved at mange ulike parter var involvert, som veiledere i profesjonsfaget, veiledere i faget, lærerne i metode og praksisveiledere i skolen.

Ulikhetene viste seg også i diskusjoner om hvordan den nye masterutdanningen knytter fag og profesjonsfag sammen. En veileder sa:

På 1–7 synes jeg det har vært kjempevanskelig, jeg har vært biveileder for to og med en rutinert pedagog, og vi har jobbet godt sammen, så det har ikke noe med det å gjøre, men allikevel så føler jeg at det fortsatt er en del uavklart hva oppgaven på 1–7 skal være. Og blant annet synes jeg det er veldig vanskelig hvordan jeg skal komme inn med mine metodiske innvendinger, eventuelt støtte opp om metodevalg.

Denne veilederen har opplevd det som utfordrende å samarbeide med pedagogen fra profesjonsfaget. Utsagnet viser spenninger relatert til veilederens ulike faglige bakgrunn, med denne noe uavklarte oppgaven som bakteppe.

Deltakerforutsetninger og ulikhet

I analysearbeidet fikk vi øynene opp for betydningen av ulikhet i erfaring og faglig bakgrunn. Vi kategoriserte deltakerne ved hjelp av fire kategorier: akademisk utdanning (master/ph.d.), fagbakgrunn, år som lærerutdanner (mindre eller mer enn fem år) og år i skolen (mindre eller mer enn fem år). De fleste veilederne hadde eller var i gang med en doktorgrad, mens noen var lektorer. En fjerdedel av veiledergruppa hadde matematisk/naturvitenskapelig fagbakgrunn, mens de øvrige fordelte seg omtrent likt på humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag. Noen hadde lang praksis i skolen, mens andre nærmest var uten lærererfaring fra skolen. Disse hadde heller ingen form for pedagogiske kvalifikasjoner utover universitetspedagogisk seminar. Det var også store variasjoner i hvor lang tid de ulike hadde jobbet i lærerutdanningen, fra nærmest et helt yrkesliv til noen få måneder. Til å begynne med viet vi ikke dette så mye oppmerksomhet, men når metode etter hvert ble et tema i veiledningen og i våre dialoger, ble vi oppmerksom på betydningen av ulike fagbakgrunner og -tradisjoner blant lærerutdannerne.

Metode – et tilbakevendende tema

Oppsummeringssamtalen viste hvordan metodespørsmål skapte spenninger mellom veilederne. Samuel (samfunnsfagsdidaktikk) har tidligere veiledet på fagdidaktiske masteroppgaver på lektorutdanning for trinn 8–13 og mener at den nye masteroppgaven skiller seg ut fra hans tidligere erfaringer.

Metodeemnet [i det åttende semesteret], det gir jo en del retning og signaliserer til studentene hva som er viktig ... Alle [både veilederne og studentene] følte vel at de [studentene] måtte ha en del metodekunnskap, til spørreundersøkelse, intervju og så videre, som kan brukes i skolen. Det [masterarbeidet] er veldig ulikt de andre historiedidaktiske oppgavene jeg har veiledet på. Jeg tenker at metodeemnet og sammensetningen av det synes ikke jeg var helt heldig. Vi savnet ting som dokumentanalyse, hvordan leser du tekster som skal være kilder.

Det ser ut til at Samuel synes at veiledningsoppdraget er uklart. Han etterlyser dokumentanalyse og er kritisk til at metodeemnet ikke dekker de metodebehovene han mener er nødvendige for en masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk. Metoder med relevans for lærerarbeidet, som intervju og observasjon, er viktige, men han mener at metodeemnet ikke dekker kandidatens behov. En mulig konsekvens av manglende kunnskap om fagspesifikke metoder kan bli at masterarbeidene preges av et for smalt metodetilfang og ikke tilfredsstillende kravene til en masterbesvarelse.

Veilederens syn på metode og metodekunnskap varierer, fra veiledere som etterspør et minimumskrav til metode for lærere, til dem som argumenterer for metodekompetanse av relevans for et spesifikt vitenskapsfag, som Samuel. I oppsummeringssamtalen var det to veiledere som var særlig aktive. Disse hadde ulike og i noen grad motstridende syn. En samtale som oppsto i en diskusjon om individuell veiledning versus kollektiv veiledning i faggrupper med responsgiving mellom studentene, forløp slik:

Nora (norskdidaktikk, mer enn fem års praksis som lærer i skolen, ny som lærerutdanner, master): Vi har jo hatt kollektive veiledninger i norsk, det handler litt om vår innstilling til veiledning. Veileder vi i et kortsiktig perspektiv: hvordan gjøre denne teksten så god som mulig? Eller handler det om å lære å vurdere tekst. Det er nok sikkert sånn at om vi gir beskjed om gjør sånn og sånn og sånn, så blir teksten sikkert kvalitativt bedre.

Matts (matematikkdidaktikk, mindre enn fem års lærerpraksis, ny som lærerutdanner, ph.d.): Ja, en trenger litt ... mellom prosess og produkt, de henger selvsagt sammen, de to. Å lære seg forskning, det er jo en individuell prosess, og produktet ... jeg mener i veiledningen, det blir fort et kunstig skille mellom prosess og produkt. Begge henger sammen, og i veiledning er det viktig at vi får en prosess som gir en hensiktsmessig retning slik at produktet til slutt blir bra.

Sammen med en annen veileder hadde Nora tatt initiativ til kollektive veiledningsprosesser, der studentene er med og veileder på hverandres tekster. Utgangspunktet for initiativet var en antakelse om at studentene innehar kunnskap som kan være nyttig i et veiledningsforløp. Nora er opptatt av at studentene skal bli gode til å skrive og vurdere tekst. Matts, derimot, er mer opptatt av at studentene skal få et best mulig resultat på masteroppgaven. For ham handler masterarbeidet primært om at studentene utvikler en forståelse for hva forskning er og hva som er kvalitet i forskning.

Matts (fortsetter): Når det gjelder metode og problemstilling, så kan det handle om forståelsen om hva metode er. Hvordan det henger sammen med problemstillingen og hvordan teori en har. Jeg mener at de er metodisk for svake til selv å gjøre seg nytte av tilbakemeldingene de får [i en kollektiv veiledning].

Nora: På norsk [i faggruppa] har vi snakket mye om å tenke det femårige løpet. Og når vi nå sitter og snakker om at dette er de for svake på, at de er for svake til å ha utbytte av hverandre, hva er det da vi må gjøre i de fire årene som kommer før [for at de skal] utvikle seg til gode lesere og skrivere av akademiske tekster og FoU? Hvordan skal de få en progresjon i det? De skal jo ut og være lærere alle sammen, så det er noe med hva de må gjøre tidligere. Bacheloren [FoU-oppgaven 3. året], hva skal de kunne da, og hva må vi gjøre i fagene for å styrke disse tingene som skal forberede arbeidet med masteren?

Metodespørsmålene synes å få fram ulike oppfatninger om masteroppgaven og masterveiledningens hensikt. Nora er opptatt av at kunnskap vokser i kollektive prosesser. Utdanningen skal progressivt bidra til studentenes evne til å lese og skrive akademiske tekster og gjennomføre FoU-prosjekter. Hun ser det som avgjørende å skape en sammenheng i utdanningen, slik at den skal gi den kommende læreren den nødvendige kunnskapen for yrkesutøvelsen. Som hun sier: «De skal jo ut og være lærere alle sammen.» Mens Nora er opptatt av masteroppgavens bidrag til en kunnskapsbase for profesjonsutøvelsen, synes Matts å ha et mer forskningsmotivert perspektiv på studentenes læring og utvikling gjennom masterarbeidet. Nora og Matts oppfatter formålet med oppgaven og masterveiledningen ulikt, noe som kan ha sammenheng med at de har ulik fag- og erfaringsbakgrunn.

DISKUSJON

Formålet med artikkelen har vært å få fram utfordringer veiledere står overfor når lærerutdanningen skal heves fra bachelor- til masternivå, både når det gjelder masterveiledning og felles profesjonsutvikling i en situasjon med strukturelle endringer. Resultatene viser at veilederne var usikre på hvorvidt studentens arbeid var av tilstrekkelig kvalitet og på hvordan de kunne kommunisere dette og samtidig ivareta relasjonen til studentene. Materialet viste også spenninger mellom veilederne og ulike syn på hva masteroppgaven skal bidra med i en profesjonsutdanning for grunnskolelærere. Å etablere et PLF representerer et brudd med den ensomt arbeidende akademikeren (Patton & Parker, 2017). I kompetanseprosjektet gjorde vi en kollektiv innsats for å styrke både veilederne og veiledningen og for å øke forståelsen for hva som er kravene på masternivå. Det er rimelig å anta at den svakt utviklede kunnskapsbasen i lærerutdanningen (Grossman, 2013), som også ble synlig i vårt arbeid, har sammenheng med ulikheten i erfaringer, fagbakgrunn og vitenskapstradisjoner. Vi vil i fortsettelsen diskutere veiledning som del av lærerutdannerens profesjonsutøvelse og betydningen av å bruke egen praksis som grunnlag for profesjonell utvikling (Schøn, 1987; Smeby, 2013).

Veiledning som del av lærerutdannerens profesjonsutøvelse

Veiledningskompetanse vil sjelden være et presist begrep, da det er mange sider ved veiledningsprosesser som vanskelig lar seg kontrollere (Smeby, 2013). Masterveiledning bygger på et tillitsforhold der studenten forventer at veilederen har kunnskapen som trengs for å hjelpe ham eller henne frem til et tilfredsstillende resultat. Erfaringer med tvil i veiledning

gen og usikkerhet i relasjonen til studenten oppleves som utfordrende av veileder, men synes som en nødvendig fase i utvikling av veilederkompetanse. Profesjonell usikkerhet knyttes først og fremst til å ha og ta ansvar for handlingsvalg, og kan settes i sammenheng med både personlige og profesjonelle forhold (Smeby, 2013).

Måten veilederne forholder seg til usikkerhet på vil være avgjørende for både den kollektive og individuelle kompetanseutviklingen. Det blir kontraproduktivt hvis veilederne kun ser usikkerhet som et individuelt anliggende og et tegn på manglende kunnskap (kognitiv usikkerhet) eller evne til å stå i relasjon til studentene (interaksjonsusikkerhet) (Smeby, 2013). I en sammensatt utdanning som lærerutdanningen, som bygger på et samspill mellom ulike kunnskapsformer (Ludvigsen, 2015), vil studentens læring og resultater komme som følge av kollektive innsatser. Usikkerheten rommer erfaringer som vi kan bruke konstruktivt for felles kunnskapsdanning. Kompetanseprosjektet har vist at vi, gjennom å dele erfaringer og forståelser i strukturerte samtaler (jf. Little, 2002), både kan redusere den individuelle usikkerheten og utnytte den i utviklingen av «the pedagogy of teacher education» (Grossman, 2013).

En profesjons arbeidsoppgaver bygger på en formalisert kunnskap i kombinasjon med skjønn (Molander & Terum, 2008). Usikkerhet kan tolkes som et tegn på manglende kunnskap, erfaring og profesjonelt skjønn, men også som et reelt behov for felles standarder (Haug, 2013) og normative kriterier (Smeby, 2013) hos lærerutdannere. Diskusjoner om utfordringer i masterveiledning med ulike studenter og om tekster var tenkt som hjelp i veiledningen. Kompetanseprosjektet skulle også bidra til både kunnskapsutvikling og profesjonelt skjønn. Erfaringsdeling er kanskje ikke nok for å kunne håndtere forholdet mellom profesjonell usikkerhet, taus kunnskap og eksplisitt kunnskap når forholdene er utfordrende, slik de var under utviklingen av PiN. Slik vi ser det, bidrar kontinuerlige dialoger til å innkretse praksis (Little, 2002) og, i kompetanseprosjektet, til å avdekke og tydeliggjøre deltakernes ulike forståelser for veiledningskvalitet og utdanningen som helhet. Samtalen mellom Matts og Nora er et eksempel på dette og viser at ulikhetene kunne bli krevende for veilederne. Hva som kan være felles standarder vil måtte utvikles i et profesjonsfellesskap.

Ønsker vi høy kvalitet på masterstudentenes arbeid, er det nødvendig at lærerutdannerne utvikler sin kollektive kunnskap (Little, 2002). Kompetanseprosjektet viste at spenningene ikke bør resultere i individuelle løsninger, men bringes til overflaten. Felles dialoger på tvers av tradisjonelle faggrensere gir mulighet for å utvikle bedre og bredere veiledningskompetanse. Store masterkull forutsetter at vi sorterer i forholdet mellom standarder, forstått som prosedyrer og felles rutiner, og profesjonelt skjønn, forstått som et profesjonelt og kunnskapsbasert handlingsrepertoar som også bygger på taus kunnskap (Smeby, 2013). Her vil både lokalt utviklingsarbeid, med ulike tradisjoner som utgangspunkt, og forskning i større sammenhenger være nødvendig.

Utvikling av masterveiledning

Tradisjonelt har en kollektiv kunnskapsbase vært sett på som ett av flere kjennetegn på en profesjon (Molander & Terum, 2008). En forventning til en integrert lærerutdanning er at lærerutdannerne utvikler en felles forståelse for hvordan fag, undervisning og forskning kan bidra til den kommende lærerens kunnskapsbase og hvordan ulike fag kan samspille

med annen kunnskap i utdanningen (Hammerness, 2012). Ifølge Haug (2013) er en kollektiv innsats påkrevd for å endre en sammensatt utdanning, som lærerutdanningen. Etableringen av et profesjonelt læringsfellesskap kan ses som fundamentet for å starte utviklingen av en slik lærerutdanningskultur. Et slikt grep får støtte fra Patton og Parker (2017), som argumenterer for betydningen av profesjonelle læringsfellesskap for utviklingen av en felles læringskultur blant lærerutdannere.

PiN hadde, i tråd med GLU-reformen (Kunnskapsdepartementet, 2010), en sterkere profesjonsretting og forskningsbasering av utdanningen som mål. Toom et al. (2010) argumenterer for at en forskningsbasert lærerutdanning ikke innebærer å utdanne forskere, men analytiske lærere. I arbeidet med masterveiledningen fikk veilederne ved UiT erfare at implikasjonene ved en forskningsbasert lærerutdanning kan være uklare. Hva en slik lærerutdanningsdesign innebærer for norsk lærerutdanningspraksis og for masterarbeidet, er en utfordring som lærerutdannerne må avklare i årene som kommer. Perspektivene til Nora og Matts på hva masterarbeidet skal bidra til, styrket profesjonsretting versus utvikling av forskningskompetanse, viser spenninger som følger av den nye grunnskolelærerutdanningen. Om vi skal oppnå de høye målene som er satt for norsk lærerutdanning, kreves det aksept for at perspektivene ikke utelukker hverandre, samt kunnskap om hvordan vi skal kunne ivareta begge. En slik erkjennelse og kunnskapsutvikling forutsetter møtesteder hvor meninger kan brytes og ny kunnskap dannes. Lærerutdannerne må ta sin egen profesjonelle utvikling på alvor og utnytte mulighetene for læring i egen praksis og på arbeidsplassen (ref. Schön, 1987; Smeby, 2013). Ved UiT pågår masterveilederens PLF fortsatt når dette skrives, og Matts og Nora har, med sine perspektiver, gitt ulike bidrag til utviklingen av masterveiledningen.

KONKLUSJON

Veilederne i kompetanseprosjektet møtte utfordringer som følger av et studium under utvikling, som bidro til at de ble profesjonelt usikre. Veiledningsprosesser kan virke kaotiske og lite forutsigbare for studenter, men også for veiledere, slik det gjorde ved UiT. Det har de senere årene skjedd en profesjonalisering av læreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2009; Mausehagen, 2015). Vi må kunne forvente at økt oppmerksomhet på profesjon og forskning i utdanningen også stiller lærerutdannerne overfor nye krav til undervisning og veiledning, men også til utviklingen av egen profesjon. Basert på praktisk filosofi, og med dialogen i sentrum, ble læring i kompetanseprosjektet til i møter mellom ulikheter. Her ligger potensialet for nye erkjennelser som kan bidra til en felles kunnskapsbase for økt profesjonell sikkerhet hos den enkelte lærerutdanner. Kollektive innsatser vil være avgjørende når lærerutdanningene nå blir femårige masterutdanninger.

LITTERATUR

- Ellis, V., & McNicholl, J. (2015). *Transforming Teacher Education: Reconfiguring the Academic Work*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Academic.
- Grossman, P. (2013). Foreword. I M. Ben-Peretz (red.), *Teacher educators as members of an evolving profession* (s. v–vii). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

- Hammerness, K. (2013). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (4), 400–419. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Haug, P. (2013). Kva skal til for å endre lærerutdanninga? *Bedre skole*, (3), 54–59.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Lesedato 05.04.2014. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2010/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar.html?id=594357
- Leseth, A.B., & Tellmann, S.M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.
- Little, J.W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 917–946. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
- Ludvigsen, S. (2015). Epilog. Fagfornyelse, dybdelæring og progresjon i lærerutdanning. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 221–228). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 125–142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education comminties of practice: More hat a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351–360. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Rönnerman, K. (2007). Veiledning i lys av aksjonsforskning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 86–103). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practioner*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Lesedato 23.01.2014. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221–258. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Swennen, A., Volman, M., & van Essen, M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 169–184. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619760802000180>
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K.,... Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45 (2), 331–344. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- UiT (2013a). *Studieplan for integrert mastergradsprogram i lærerutdanning 1.–7. trinn* (Studieplan). Tromsø: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.
- UiT (2013b). *Studieplan for integrert mastergradsprogram i lærerutdanning 5.–10. trinn* (Studieplan). Tromsø: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.
- van Veen, K. (2013). The Knowledge Base of Teacher Educators. I M. Ben-Peretz (red.), *Teacher educators as members of an evolving profession* (s. 25–41). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek AS.