



MASTEROPPGAVE

Trenger lærere masterutdanning?

Argumenter og perspektiver i debatten
om innføring av femårig lærerutdanning

Do teachers need a master's degree?

Arguments and perspectives in the
debate on the introduction of a five-year
teacher education in Norway

Karoline Skintveit

Kandidatnummer: 309

MSAM613: Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for lærerutdanning, kunst og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Sissel Rosland

15.05.2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, §10.

I. Abstract

This thesis examines the debate on the new master's education for teachers in Norway. In the spring of 2014, the Norwegian government presented the new master's education, and the four-year primary school teacher education was extended to a five-year master's education in 2017. This means that all student teachers must have a master's degree in order to become a teacher. This requirement was one of the measures introduced in the government policy paper *Lærerløftet* in 2014, a measure that was aimed to raise the quality in school. The introduction of the new master's education was disputed, and there were several participants with different views on the matter. The purpose of this study has been to investigate the field of educational policy and also relate this to teachers' own experiences. The study examines the following questions:

- Why was the master's education introduced?
- Which arguments have been raised for and against master's education for teachers?
- Which overall conceptions underlie the different perspectives in the debate on primary and lower secondary school and teacher education?
- How do teachers with a master's degree view the relevance of a master's degree in primary and lower secondary school?

This is a qualitative study. To find answers to the abovementioned questions, I have completed a qualitative content analysis and qualitative interviews. The content analysis reveals arguments and perspectives from the participants on the introduction of the new teacher education. In addition, I used qualitative interviews as a method to obtain an understanding of how teachers with a master's degree viewed the relevance of their own master's degree and the new master's degree introduced by the government.

The debate about, and the reasoning behind this comprehensive education reform, was only to a small extent based on research. It is an interesting paradox that an education that will be more research-based was introduced without significant research evidence. The master's education has received a great deal of attention from various participants and there are a number of research fields that address related issues, which provide insight that helps us to understand and discuss the reform from different perspectives. As it was recently introduced,

much research remains to be done within this subject matter, which means that my project hopefully can help to produce new knowledge and to enrich the field.

Findings from the study shows that political spokespersons and key education authorities on the one hand and the teachers on the other, have different ideas on how to raise the quality of the school sector and the tools that should be used to achieve this goal. They all agree that the teachers is the key to a good school, but it is disputed how the teacher education can contribute to this. The study in general finds that the governments have a greater belief in the effect of a master's degree than the interviewed teachers have.

II. Sammendrag

Våren 2014 presenterte Solberg-regjeringen den nye masterutdanningen for lærerutdanningen, og de fireårige grunnskolelærerutdanningene ble utvidet til femårige masterprogram i 2017. Ifølge mastergradskravet må alle lærerstudentene ha mastergrad for å bli grunnskolelærere. Dette kravet er et av tiltakene i strategien *Lærerløftet* fra 2014, som hadde som mål å heve kvaliteten i skolen. Debatten som omhandler den nye masterutdanningen er omstridt, og det finnes flere aktører med ulike syn på saken. Formålet med denne studien har vært å forske på egen utdanning, undersøke det utdanningspolitiske fagfeltet og relatere masterutdanningen til lærernes virkelighet i skolen. Denne studien undersøker følgende problemstillinger:

- Hvorfor ble den femårige lærerutdanningen innført?
- Hvilke argumenter har blitt reist for og imot masterutdanning for lærere?
- Hvilke overordnede forståelser ligger til grunn for de ulike perspektivene i debatten om grunnskolen og lærerutdanningen?
- Hva mener et utvalg lærere med mastergrad om relevansen til og betydningen av en mastergrad i skolen?

Dette er en kvalitativ studie. For å finne svar på problemstillingene har jeg gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse og fem kvalitative intervju. Den første metoden prøver å avdekke argumenter og synspunkter fra sentrale utdanningspolitiske aktører når det gjelder innføringen av den nye lærerutdanningen, mens den andre metoden dreier seg om intervju med lærere som har mastergrad og som arbeider i grunnskolen.

Debatten om, og begrunnelsen for den omfattende utdanningsreformen, bygger i liten grad på forskning. Det er et interessant paradoks at en utdanning som skal bli mer forskningsbasert, blir innført uten vesentlig forskningsbelegg. Masterutdanningen har fått stor oppmerksomhet fra ulike hold og det finnes en rekke forskningsfelt som tar opp nærliggende og relevante problemstillinger, og som gir innsikt til å forstå og drøfte reformen fra ulike perspektiver. I og med at masterutdanning for lærere er en ny reform, er dette et forskningsfelt der mye fremdeles er ugjort, noe som betyr at mitt forskningsprosjekt forhåpentligvis kan bidra til å produsere ny kunnskap og berike feltet.

Studien viser at partipolitiske talspersoner og sentrale utdanningsmyndigheter på den ene siden og lærerne på den andre siden, har ulik oppfatning av hva som kan heve kvaliteten i skolen eller hvilke virkemidler som bør tas i bruk for å nå dette målet. De utdanningspolitiske aktørene er enige om at læreren er nøkkelen til en god skole, men det er uenighet om hvordan lærerutdanningen kan bidra til dette. Studien viser at regjeringene har en større tro på effekten av en mastergrad i skolen enn det de intervjuede grunnskolelærerne har.

III. Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en del av masterstudiet *samfunnsfagdidaktikk* ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen. Denne masteroppgaven tar for seg den femårige masterutdanningen i lærerutdanningen, og ideen til arbeidet vokste frem allerede før studiestart. Jeg har alltid ønsket meg en mastergrad og fikk anledning til å begynne på masterutdanningen det fjerde studieåret mitt. Nå har regjeringen innført mastergradskravet, men trenger *alle* lærerne i grunnskolen mastergrad? Hva er argumentene for og imot dette?

Jeg har tatt utgangspunkt i den utdanningspolitiske debatten som omhandler den innførte femårige masterutdanningen. Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt, krevende og engasjerende. Det har vært spennende å undersøke og orientere seg i feltet, og avdekke de ulike synspunktene i debatten. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært et selvstendig prosjekt, men jeg har fått hjelp fra flere personer som fortjener en stor takk.

Jeg vil først og fremst takke informantene mine, som meldte seg frivillig til å være med i forskningsprosjektet mitt. Takk for at dere tok dere tid fra en hektisk hverdag for å hjelpe meg. Denne undersøkelsen hadde ikke blitt den samme uten deres deltakelse!

Jeg vil spesielt takke veilederen min, Sissel Rosland, for nyttig og oppmuntrende veiledning under dette forskningsprosjektet. Du har alltid gitt meg grundige tilbakemeldinger, besvart alle mulige små og store spørsmål og gitt meg motivasjon når det har vært nødvendig. Sissel – du er dyktig!

Familien og vennene mine fortjener også en stor takk for god hjelp og støtte, spesielt i innspurten av arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil også benytte muligheten til å takke medstudentene mine, som har lest utdrag fra oppgaven min og beriket den med gode tips. Takk for de *altfor* lange lunsjpausene i kantinen, og alle de faglige og ikke-faglige diskusjonene vi har hatt sammen. Og tusen takk til de kjære masterchicksene mine – det har vært to uforglemmelige år med dere, jenter!

Karoline Skintveit
Bergen, 15.05.2020

Innholdsfortegnelse

I. Abstract	2
II. Sammendrag	4
III. Forord	6
Figuroversikt	9
Tabelloversikt	10
1.0 Innledning	11
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema	11
1.2 Problemstilling og oppgavens oppbygning.....	13
2.0 Kildemateriale og metode	14
2.1 Valg av forskningsmetoder	14
2.2 Vitenskapsteoretisk ramme	14
2.3 Metodiske innfallsvinkler til analyse av politiske dokumenter og debatter	15
2.3.1 Valg av tekstlige kilder.....	15
2.3.2 Kvalitativ innholdsanalyse: Innfallsvinkler fra diskursanalyse og narrativ analyse .	17
2.3.3 Behandling av datamaterialet.....	20
2.4 Metodiske innfallsvinkler til analyse av muntlige intervju.....	22
2.4.1 Utvalg av informanter.....	22
2.4.2 Intervjuguide og gjennomførelsen av intervjuene.....	23
2.4.3 Etiske hensyn.....	24
3.0 Forskningsperspektiver på historiske rammer og sentrale begreper	27
3.1 Fra en treårig allmennlærerutdanning til en femårig masterutdanning: Et utdanningshistorisk perspektiv på lærerutdanningen.....	27
3.1.1 Syttitallsdiskursen: Læreren som pedagogisk generalist.....	28
3.1.2 Nittitallsdiskursen: Læreren som kompetent faglærer.....	28
3.1.3 Diskursen etter tusenårsskiftet: Læreren som profesjonsrettet faglærer.....	29
3.2 Bakgrunn for innføringen av mastergradskravet	30
3.2.1 Lærerløftet	30
3.2.2 Internasjonale undersøkelser: Den utløsende faktoren?	31
3.2.3 Internasjonale forbilder.....	32
3.3 Den historiske utviklingen av lærerrollen og lærerens profesjonsidentitet	33

3.3.1 Lærerrollen	33
3.3.2 En lærerprofesjonen i endring	34
3.3.3 Innebærer masterutdanningen et nytt syn på "den profesjonelle læreren"?	35
3.4 Perspektiver på kompetansebegrepet	36
3.5 Sammenheng mellom masterutdanning og elevenes læringsutbytte?	37
3.5.1 Generell forskning på lærernes utdanning og læringsutbytte	37
3.5.2 Masterutdanning og elevenes læringsutbytte.....	38
3.6 Effekter av masterutdanning	39
3.6.1 Finland som eksempel.....	39
3.6.2 Pilot-studiet i Tromsø	41
4.0 Veien mot en masterutdanning for lærere.....	44
4.1 En analyse av tekstlige kilder	44
4.2 Fase 1: Stoltenberg II-regjeringen (2005-2013)	45
4.2.1 Sentrale aktører og reformer	45
4.2.2 Situasjonsbeskrivelse: Velferdsstaten står på spill.....	47
4.2.3 Begreper og innhold	49
4.2.4 Konsekvenser for lærerutdanningen	54
4.3 Fase 2: Solberg-regjeringen (2013-2017)	57
4.3.1 Sentrale aktører og reformer	57
4.3.2 Situasjonsbeskrivelse: Den fjerde industrielle revolusjonen	59
4.3.3 Begreper og innhold	61
4.3.4 Konsekvenser for lærerutdanningen	63
4.3.5 Opposisjonen.....	65
4.3.6 Lærerorganisasjoner	69
4.4 Oppsummering: Funn fra dokumentanalysen	72
5.0 Lærernes perspektiv på masterutdanning	76
5.1 Presentasjon av informantene	76
5.1.1 Utdanning og arbeid.....	77
5.1.2 Hvorfor valgte informantene å ta mastergrad?	78
5.2 Tanker om mastergradskravet.....	79
5.2.1 Synspunkt på regjeringens begrunnelse.....	81
5.3 Innholdet i masterutdanningen.....	83
5.3.1 Informantene sine erfaringer om innholdet	84

5.3.2 Informantenes sine synspunkt på innholdet i den planlagte masterutdanningen	85
5.4 Lærerrollen og profesjonsrelasjoner	89
5.4.1 Mener informantene at en lærer kan bli en bedre lærer med en mastergrad?.....	89
5.4.2 Merker elevene forskjell om læreren har mastergrad eller ikke?.....	90
5.4.3 Vil en masterutdanning påvirke lærerprofesjonen?	91
5.5 Skolen som organisasjon.....	93
5.5.1 Vil en masterutdanning påvirke skolen som organisasjon?	93
5.5.2 Tilrettelegging for bruk av kompetanse	94
5.6 Oppsummering: Analyse av funn fra intervju	95
6.0 Oppsummering og sammenligning av funn.....	98
6.1 Drøfting og sammenligning av den politiske debatten og lærernes perspektiver	99
6.1.1 Hva mener aktørene om innføringen av mastergradskravet?.....	99
6.1.2 Skaper masterutdanning høyere kvalitet?.....	100
6.1.3 Faglig kompetanse vs. pedagogisk kompetanse.....	101
6.1.4 Hva innebærer masterkompetansen?.....	103
6.1.5 Konsekvensene av mastergradskravet	104
6.2 Anbefalinger: Hva bør gjøres?.....	105
7.0 Kilder og litteratur.....	109
7.1 Muntlige kilder.....	109
7.2 Skriftlige kilder og litteratur	109
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	116
Vedlegg 2: Informasjonsskrivene	118
8.1 Informasjonsskriv til rektor.....	118
8.2 Informasjonsskriv til lærerne	119
8.3 Informasjonsskriv på sosiale medier.....	122
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	123
Figuroversikt	
Figur 1: Tidslinje	45

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over informantene 77

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

I 2018 lagde storbyuniversitetet OsloMet en miniserie med navn ”*Master eller ikke master?*”. I TV-serien møter vi sykepleierstudenten Bjørn Harald Hegerberg (26 år) som holder på å gjennomføre sin bachelorgrad. I løpet av fire episoder skal han finne ut om et masterstudium kan være noe for han. I den andre episoden, ”Hva er forskjellen på en bachelor og en master?”, forteller han følgende:

Den viktigste forskjellen er at du styrker den faglige kompetansen din. Men det ligger like mye verdi i den personlige utviklingen du får ved å ta et dypdykk ned i tematikk du virkelig brenner for. Samtidig må du tydeligvis være både strukturert og ha god selvdisiplin. Litt skummelt er det, men de nye karrierefordelene og spenningen du får, er et stort pluss (Hegerberg, sitert i Universitetet i Oslo, 19.02.2018).

I den siste episoden forteller Bjørn Harald at han har bestemt seg for å ta en mastergrad, ettersom listen med fordelene var lengre enn listen med de eventuelle ulempene.

Jeg valgte også å ta en masterutdanning, men i dag er det ikke lengre slik at lærerstudentene kan velge om de vil fullføre en fireårig bachelorutdanning eller en femårig masterutdanning. Innføringen av den femårige masterutdanningen for alle lærere ble lansert våren 2014, og trådte i kraft fra høsten 2017. Daværende kunnskapsminister, Torbjørn Røe Isaksen, fortalte om årsaken til innføringen av den femårige lærerutdanningen på *Dagsnytt 18*, relativt kort tid etter at forslaget kom på bordet. Kunnskapsministeren fortalte følgende:

Evalueringer og forskningsrapporter viser at en del av lærerutdanningene ikke holder en høy nok kvalitet. Det vi er opptatt av er kunnskapen i skolen. Vi vet at den aller viktigste nøkkelen til det, det er lærerne. Vi trenger lærere som er engasjerte, som gløder for faget sitt, som kjenner sektoren, er ute i praksis, men som også har god faglig tyngde og tid til å fordype seg i fagene (...) masterutdanning er et viktig grep for å få det til (Isaksen, sitert i Grosvold, 04.06.2014).

I Norge har samfunnsdebatten knyttet til utdanning, kunnskap, læring, undervisning, lærere og lærerutdanning vært svært omfattende de siste årene. Hovedfokuset i diskusjonen har vært knyttet til kvaliteten i grunnskolen og utdanningssystemet, og hvordan sektoren kan forbedres slik at elevenes læringsutbytte blir best mulig. En rekke sentrale aktører som er med å påvirke utdanningssektoren, slik som politikere, lærerorganisasjoner, akademikere, lærere, foreldre

og media, har ulike meninger om hvordan dette kan gjøres. Denne studien tar utgangspunkt i debatten som omhandler utdanningen av grunnskolelærere og hvordan deres kompetanse kan forbedres. Det hevdes at det må innføres kvalitetshevende tiltak i lærerutdanningen slik at kvaliteten i grunnskolen blir bedre. Organisasjonen OECD understreker at kvaliteten på undervisningen i klasserommet er helt avgjørende for elevenes læringsutbytte (OECD, 2005, referert i Afdal, 2014, s. 470). Resultatene fra ulike internasjonale undersøkelser ble publisert etter tusenårsskiftet, og siden den gang har norske lærere blitt kritisert for å ikke være kunnskapsrike nok. Ifølge professor Hilde Wågsås Afdal har utsagn som “vi trenger mer kunnskapsrike lærere” eller “lærere må bli flinkere/mer profesjonelle til både å undervise og lede en klasse og læringsprosesser” blitt populære beskrivelser, også i samfunnet for øvrig (Afdal, 2014, s. 470).

Denne masteravhandlingen tar for seg den nye masterutdanningen i lærerutdanningen – et tema som er nært knyttet til lærerutdanningen og dens rolle i samfunnet. Hensikten med oppgaven er å undersøke hvorfor den femårig lærerutdanningen ble innført, perspektivene som kom til uttrykk i debatten og hva grunnskolelærere med mastergrad tenker om relevansen og betydningen av en mastergrad i skolen. Denne masteroppgaven inneholder to ulike analyser. Den første analysen tar for seg den politiske siden av saken og forsøker å avdekke meningsinnholdet i offentlige dokumenter og den politiske debatten, mens den andre analysen tar for seg et utvalg av lærere sine perspektiver og forsøker å avdekke deres meninger og erfaringer knyttet til masterutdanning.

Motivasjonen for å skrive denne oppgaven har vært ganske enkel: Valg av tema har gjort det mulig for meg å forske på egen utdanning, undersøke det utdanningspolitiske fagfeltet og lære mer om lærernes virkelighet i skolen. Jeg oppdaget raskt at debatten om, og begrunnelsen for den omfattende utdanningsreformen, i liten grad bygger på forskning. Det er et interessant paradoks at en utdanning som skal bli mer forskningsbasert, blir innført uten vesentlig forskningsbelegg. Til tross for dette har temaet fått stor oppmerksomhet fra ulike hold og det har dermed vært mulig å finne et rikholdig kildemateriale til dette forskningsprosjektet. Masterutdanningen for grunnskolelærere er et felt der mye fremdeles er ugjort, noe som betyr at mitt forskningsprosjekt forhåpentligvis kan bidra til å produsere ny kunnskap og berike feltet.

1.2 Problemstilling og oppgavens oppbygning

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke nærmere følgende problemstillinger:

Hvorfor ble den 5-årige lærerutdanningen innført, hvilke argumenter har blitt reist for og imot masterutdanning for lærere, hvilke overordnede forståelser ligger til grunn for de ulike perspektivene i debatten om grunnskolen og lærerutdanningen, og hva mener et utvalg lærere med mastergrad om relevansen til og betydningen av en mastergrad i skolen?

Oppgaven er strukturert slik at den første delen inneholder en begrunnelse og bakgrunn for valg av tema. Kapitlet inneholder også oppgavens problemstillinger, mens avgrensningene av oppgaven blir presisert i forbindelse med presentasjonen av forskningsmetodene. I metoddelen blir de valgte forskningsmetodene, den vitenskapsteoretiske rammen og de etiske hensynene som er blitt tatt under forskningsprosjektet, lagt frem. Oppgavens tredje del tar for seg historiske rammer for reformen og presenterer oppgavens teoretiske rammeverk. Denne delen diskuterer tidligere forskning på feltet og bakgrunnen for innføringen av masterutdanning for lærere. Denne delen drøfter også sentrale begreper og ulike forskningsperspektiver knyttet til utviklingen av lærerutdanningen, lærerprofesjonen og kompetansebegrepet. Oppgavens fjerde del legger frem analysen av de utvalgte politiske dokumentene og debattinnleggene, mens oppgavens femte del tar for seg analysen av intervjuene med et utvalg lærere. I analysekapitlene blir funnene fra undersøkelsen presentert. I oppgavens sjette del, blir så funnene fra analysene sammenlignet med hverandre, samt drøftet opp mot teori og forskning på feltet.

2.0 Kildemateriale og metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for valg av kildemateriale, metodiske innfallsvinkler og etiske hensyn som har blitt tatt under utformingen av dette forskningsprosjektet. I dette kapittelet forklares utvalget av tekstlige kilder og muntlige informanter, gjennomføringen av datainnsamlingen og behandlingen av datamaterialet. Jeg vil også her plassere oppgaven innenfor det vitenskapsteoretiske landskapet, og redegjøre for hvilke forskningsmetoder og vitenskapsteoretiske tilnærminger som har blitt brukt i undersøkelsen.

2.1 Valg av forskningsmetoder

Jeg har samlet inn informasjon fra ulike typer kilder, noe som har gjort det nødvendig for meg å benytte to typer forskningsmetoder i studien. Dette er en form for metodetriangulering, som er en kombinasjon av ulike metoder som gjør at jeg kan belyse problemstillingen min fra flere vinkler og perspektiv (Grønmo, 2016, s. 67). Å benytte seg av flere metoder på samme studie kan også styrke tilliten til resultatene man får (Grønmo, 2016, s. 68). Jeg har valgt å undersøke problemstillingene mine ved hjelp av en kvalitativ innholdsanalyse av tekst og av kvalitative intervju. Ifølge professorene Steinar Kvale og Svend Brinkmann handler kvalitative metoder om ”hvordan noe skjer eller oppleves, eller kanskje *hva slags* noe er” mens kvantitative metoder ”beskjeftiger seg med *hvor mye av en slags*” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Professor Sigmund Grønmo skiller begrepene på følgende måte; ”kvantitative data uttrykkes som tall, og kvalitative data fremstilles som tekst” (Grønmo, 2016, s. 138). Dette forskningsprosjektet er en kvalitativ studie, ettersom metodene tar sikte på å fange opp meninger og perspektiver som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2012, s. 112). Den første metoden forsøker å avdekke meningsinnholdet i offentlige dokumenter og den politiske debatten, mens den andre metoden forsøker å avdekke en gruppe lærere sine meninger og erfaringer knyttet til masterutdanning.

2.2 Vitenskapsteoretisk ramme

Dette forskningsprosjektet bygger på en hermeneutisk tilnærming fordi forskningsmetodene i studien forsøker å forstå og tolke hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger (Grønmo, 2016, s. 437). Hermeneutikk betyr “fortolkningslære”, ettersom forskeren skal prøve å avdekke meningen i noe eller forklare noe som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2012, s. 57). Hermeneutikken legger stor vekt på forskeren sin fortolkning av aktørene og deres synspunkter, samtidig som tilnærmingen får frem forskerens helhetsforståelse (Grønmo, 2016, s. 393-394). I hermeneutiske studier blir aktørene og deres handlinger

oppfattet som deler av en mer omfattende helhet fordi “ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten de inngår i” (Grønmo, 2016, s. 394). Intervju-analysen inneholder dessuten enkelte fenomenologiske trekk, ettersom intervjuene viser hvordan mennesker kan oppleve fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Grønmo forteller at en fenomenologisk studie “beskjeftiger seg særlig med analyser av handlinger og opplevelser i folks hverdagsliv og tar som utgangspunkt at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den” (Grønmo, 2016, s. 436). Formålet med intervjuene er å få økt forståelse av og innsikt i mastergradskravet sett i lys av lærernes hverdag i skolen.

2.3 Metodiske innfallsvinkler til analyse av politiske dokumenter og debatter

Jeg har gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse, det vil si en kvalitativ studie basert på dokumenter som kilde. Denne metoden innebærer en systematisering av utvalgte tekster med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger (Grønmo, 2016, s. 440). De følgende underkapitlene presenterer det tekstlige kildematerialet, metodiske innfallsvinkler og gjennomføringen av analysearbeidet.

2.3.1 Valg av tekstlige kilder

Det tekstlige utvalget består av ulike typer dokumenter som har blitt analysert med sikte på å få fram relevant informasjon om den nye masterutdanningen i lærerutdanningen. Jeg har først og fremst tatt utgangspunkt i sentrale utdanningspolitiske styringsdokumenter, ettersom det var en utdanningspolitisk avgjørelse å innføre masterutdanning for alle lærere. Disse tekstene består av sentrale stortingsmeldinger og en satsingsrapport. Jeg har imidlertid også valgt å inkludere kommentarer og innlegg fra andre sentrale aktører i debatten, både den politiske opposisjonen og de sentrale lærerorganisasjonene. De sentrale aktørene består derfor i tillegg til regjeringen, av representanter fra politiske parti og lærerorganisasjoner som har uttalt seg om saken gjennom ulike avisinnlegg.

Utdanningspolitiske styringsdokumenter

De utdanningspolitiske styringsdokumentene viser oss veien mot en femårig masterutdanning for lærere. I denne undersøkelsen består styringsdokumentene hovedsakelig av fem utvalgte stortingsmeldinger. En stortingsmelding er et dokument som blir utarbeidet av regjeringen og tilsendt Stortinget når regjeringen vil presentere saker uten forslag til vedtak. Meldingene er en slags rapport om arbeid som er gjort på et spesielt felt eller drøfting av fremtidig politikk (Stortinget, 2019). De utvalgte stortingsmeldingene ble plukket ut fordi de kan fortelle oss

om statusen til utdanningspolitikken, hvilke kompetanseområder som blir fremhevet og hva regjeringen ønsker å fokusere på når det gjelder skolen og lærerutdanningen. Jeg har studert følgende stortingsmeldinger:

- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*
- Stortingsmelding nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*
- Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*

De mest sentrale styringsdokumentene i forbindelse med mitt tema er utarbeidet under ulike regjeringsperioder, den såkalte ”rødgrønne” regjeringen (2005-2013)¹ og den såkalte ”blåblå”-regjeringen (2013-2017).² Jeg valgte å undersøke sentrale dokumenter fra begge regjeringsperiodene for å kunne sammenligne deres syn på utdanningspolitiske spørsmål i dokumentanalysen. En naturlig avgrensning av kildematerialet har vært tekster som har blitt utarbeidet i forkant av eller i forbindelse med masterkravet. Den femårige masterutdanningen ble innført i 2017, noe som gjør at det tekstlige utvalget består av styringsdokumenter som ble utarbeidet før denne reformen.

Jeg har også undersøkt satsingsrapporten *Lærerloftet – på lag med kunnskapsskolen* fra 2014. Dette er en nasjonal satsing som ble utarbeidet av den blåblå-regjeringen, for å styrke den faglige og pedagogiske kompetansen i skolen. I denne rapporten ble den nye femårige masterutdanningen lansert som et kvalitetshevende tiltak for både grunnopplæringen og lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2014c).

Kommentarer og innlegg fra sentrale politiske parti

I tillegg til styringsdokumentene har jeg også undersøkt politiske partier sine posisjoner i saken, for å få oversikt over de ulike synspunktene i debatten. Jeg har særlig tatt for meg Høyre og Arbeiderpartiet sine posisjoner i diskusjonen, ettersom Torbjørn Røe Isaksen fra Høyre og Trond Giske fra Arbeiderpartiet var de mest toneangivende politikerne i debatten.

¹ Stoltenberg II (2005-2013): Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk Venstreparti.

² Solberg-regjeringen (2013-2017): Høyre og Fremskrittspartiet.

Begge støttet innføringen av en femårig lærerutdanning, men de presenterer dels ulike visjoner og argumenter for innholdet i masterutdanningen. Isaksen har skrevet flere avisinnlegg og uttalt seg om masterutdanningen gjennom pressemeldinger og intervju. For å få en oversikt over meningene til Giske, utgjør også boken hans *La læreren være lærer* en del av det tekstlige utvalget. Jeg har i tillegg valgt å ta med synspunktene til Senterpartiet, ettersom partiet var den fremste kritikerken når forslaget om en femårig masterutdanning kom på bordet. Leder for Senterpartiet, Trygve Slagsvold Vedum, var svært kritisk til innføringen av masterutdanning for alle lærerne i skolen. Han mener at det heller burde være større fokus på erfaringer fra den praktiske virkeligheten i lærerutdanningen (Vedum, referert i Lie, 2017).

Innlegg fra sentrale lærerorganisasjoner

Jeg har også undersøkt lærerorganisasjonene sine posisjoner og synspunkt i debatten. Det er særlig tre lærerorganisasjoner som har uttalt seg om den nye masterutdanningen i media. Den første organisasjonen er Utdanningsforbundet, som den nest største fagorganisasjon i Norge. Fagorganisasjonen er den største innen utdanningssystemet (Utdanningsforbundet, u.å., “om oss”) og er kjent for å ha støttet innføringen av masterutdanningen. Den andre organisasjonen er Norsk Lektorlag, en fagforening der flertallet av medlemmene er lektorer med mastergrad eller hovedfag fra universitet og høyskole (Norsk Lektorlag, u.å., “Medlemskap”). Den tredje lærerorganisasjonen er Skolenes landsforbund. Denne organisasjonen er medlem av Landsorganisasjonen i Norge (LO) og organiserer hovedsakelig yrkesutøvere innen utdannings – og oppvekstsektoren (Skolenes Landsforbund, u.å., “Om Skolenes Landsforbund”).

Kildematerialet fra politikerne og lærerorganisasjonene kommer fra forskjellige aviser og organisasjonenes hjemmesider. Disse kildene bidrar til å trekke flere aktører inn i studien og belyse debatten fra flere sider. Jeg har undersøkt avisinnlegg som er skrevet av aktørene fra debatten, for å få innsyn i meningene til de sentrale aktørene. Jeg har også forsket på aktørenes kommentarer slik de fremkommer i diverse intervju. I avisinnleggene vil selvsagt journalistene sine perspektiver og angrepsvinkler prege intervjuene, men de utvalgte avisinnleggene inneholder også direkte sitater. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i sitatene, for å unngå journalistene sine egne tolkninger.

2.3.2 Kvalitativ innholdsanalyse: Innfallsvinkler fra diskursanalyse og narrativ analyse

En kvalitativ innholdsanalyse innebærer å systematisere gjennomgangen av de utvalgte dokumentene, kategorisere innholdet og registrere datamaterialet som er relevant for den

aktuelle problemstillingen. Dette arbeidet gir etter hvert grunnlag for å analysere og tolke meningsinnholdet i kildematerialet (Grønmo, 2014, s. 177). Denne forskningsmetoden gir innblikk i hvilke fortellinger, argumenter, standpunkter, holdninger eller verdier som står sentralt i tekstene (Grønmo, 2016, s. 142). Jeg har valgt å benytte både diskursanalytiske og narrative innfallsvinkler i denne studien av utdanningspolitiske dokumenter og utsagn i debatten.

En diskursanalyse er en form for kvalitativ innholdsanalyse som ønsker å avdekke hvordan en tekst, som en helhet, er strukturert av et større tankemønster (Grønmo, 2016, s. 142). Ifølge førstelektor i statsvitenskap, Øivind Bratberg, er en diskursanalyse både interessert i det kollektive og det språklige i en meningsdannelse. I analysearbeidet blir oppmerksomheten rettet mot hvordan kollektive forestillinger blir skapt, avspeilet og opprettholdt gjennom språk (Bratberg, 2014, s. 30). Ifølge Bratberg kan en diskurs forstås som en "struktur som gir teksten mening; en struktur som setter felles rammer for avsender og mottaker, og som gir et kognitivt og normativt grunnlag for handling" (Bratberg, 2014, s. 30). Alle mennesker er bundet av bevisste og ubevisste strukturer som styrer oss i retning av et sett av ideer som gir et bestemt perspektiv på virkeligheten, hevder Bratberg (Bratberg, 2014, s. 30).

Professor i historie Teemu Ryymin forklarer at "diskurser produserer fakta om verden som fremstår som sanne for dem som deltar i en bestemt diskurs" (Ryymin, 2018, s. 63). Ved å bruke et diskursanalytisk perspektiv kan man finne ut av hva slags kunnskapssystem som ligger til grunn for at slike "fakta" kan fremstå som sanne (Ryymin, 2018, s. 63). I tekstene jeg studerer presenterer regjeringene situasjonsbeskrivelser som forklarer at det bør gjøres noe med det norske utdanningssystemet. Hvilke forståelsesrammer ligger til grunn for dette, og hva slags forskning kommer frem i tekstene? Dokumentanalysen skal vise veien mot den nye femårige masterutdanning i lærerutdanningen. Hva ønsker de ulike aktørene at lærerutdanningen skal inneholde? Hvilke verdier og aktører blir fremhevet i legitimeringen av argumentene? Og hvilke hensyn trer frem som de viktigste for skolen?

Ifølge statsviteren Werner Christie Mathisen er diskursanalyse en "analyse av språkbruk i en samfunnsmessig kontekst, med fokus på hvordan de ideer og begrepene som produseres i denne konteksten tolker og er med å forme (et visst utsnitt av) den samfunnsmessige virkeligheten" (Mathisen, referert i Bratberg, 2014, s. 31). En diskursanalyse er også opptatt av det språklige i tekst, noe som la grunnlaget for at jeg valgte å undersøke nærmere

språkbruket i dokumentene og innleggene. Jeg oppdaget først og fremst at enkelte begreper ble mer brukt enn andre i tekstene, som for eksempel begrepene *kompetanse* og *kvalitet*. Hva blir disse begrepene forstått som? For det andre bruker aktørene metaforer som kommer frem når de skal beskrive situasjonen i skolen, eller når de skal begrunne behov for tiltak. For det tredje har jeg undersøkt hvilken betydning sentrale dikotomier spiller, særlig den stadig tilbakevendende dikotomien knyttet til forholdet mellom fagkunnskap og praksis. Vektlegger aktørene det teoretiske eller det praktiske i skolen?

Jeg har også undersøkt kildematerialet sine narrative konstruksjoner, ettersom deler av både dokumentene og intervjuene kan betraktes som fortellinger. En diskursanalyse fungerer som en metode for å forstå og utforske konkurrerende fortellinger som blir formulert av aktørene som engasjerer seg i den politiske utviklingen (Harrison & Cohen-Vogel, 2012, s. 520). De politiske aktørene har nemlig makt til å igangsette, videreføre og opprettholde politiske avgjørelser. De kan ramme inn diskursen ved å definere problemer innen politikken, ved å konstruere logiske bånd mellom problemer og løsninger, og belyse en visjon for endring (Harrison, 2017, s. 42).

I boken *Historie og politikk* undersøker forfatterne bruken av historie innen politisk sakprosa, som for eksempel stortingsmeldinger og NOU-er. Forfatterne viser hvordan fortellinger om fortiden blir brukt til å konstituere politiske problemer, og hvordan disse fortellingene legger til rette for politisk handling ved å gi entydige svar på hva som må gjøres for å løse problemet (Ryymän, 2017, bakside). I dokumentene som etablerer, viderefører eller utfordrer politikk finnes det ofte en historisk bakgrunn eller innledningsdel som presenterer fortiden til det aktuelle politikkfeltet som er til behandling. I stortingsmeldinger kan historien være til stede i form av karakteristika av utviklingstrekk eller mangel på utvikling, som bør bli bedre gjennom politiske avgjørelser (Ryymän, 2017, s. 9). Da fungerer fortellinger som argumenter for at det finnes et problem eller forhold som det må gjøres noe med, og de bærer ofte med seg bud om hva politikerne må gjøre for å løse problemet (Ryymän, 2017, s. 278). I denne studien inneholder stortingsmeldingene fortellinger som kan si oss noe om perspektiver på skolen sin utvikling. Dokumentene forteller at det har blitt innført reformer som ikke har fungert som de skulle og at de norske elevene ikke presterer godt nok på de internasjonale undersøkelsene. Stortingsmeldingene danner et overordnet bilde over hva som har skjedd i skolen, hva som preger dagens skole og hva som må gjøre for å forbedre skolen.

Et kjennetegn ved fortellinger er at man blir kjent med en rekke karakterer, der noen av dem er omsluttet av et problem som må løses (Harrison, 2017, s. 44). I denne studien møter man mange sentrale utdanningspolitiske aktører og de ønsker å handle på en slik måte at de kan få støtte fra potensielle støttespillere. Det gjør aktørene ved å etablere politiske fortellinger, der de presenterer argumentene sine som sannheter, mens motargument blir framstilt som gale eller uholdbare. Gjennom politiske narrativer blir enkelte idéer, verdier og posisjoner legitimert, mens andre blir diskreditert (Harrison, 2017, s. 42). En narrativ analyse av en debatt vil derfor også dreie seg om hvem som framstilles som aktører eller hvem som kommer til syne i debatten, hvilke aktører som har en aktiv rolle og hvilke aktører som har en passiv rolle. Hvem er det som har makt til å uttale seg og hvem forblir de "tause" stemmene i debatten?

Regjeringene legger frem forskning som de mener underbygger påstanden om at utviklingen i skolen ikke går den rette veien. I denne sammenhengen har jeg vært på utkikk etter virksomme fortellinger som kan forklare årsaken til innføringen av den femårige masterutdanningen. Ifølge styringsdokumentene kan vektleggingen av de internasjonale undersøkelsene, slik som PISA, være virksomme fortellinger når det gjelder innføringen av mastergradskravet. Disse testene ble gjennomført etter tusenårsskiftet og de fortalte at den norske skolen ikke var god nok sammenlignet med de andre OECD-landene. Regjeringene har lenge vært opptatt av å forbedre kvaliteten innen grunnsopplæringen og lærerutdanningen, og det virker som at det er resultatene fra de internasjonale undersøkelsene som har vært en utløsende faktor når det kommer til innføringen av den nye masterutdanningen. Jeg kommer tilbake til innføringen av masterutdanningen i det neste kapittelet.

2.3.3 Behandling av datamaterialet

Jeg startet analysearbeidet med å samle inn informasjon om prosessen fram mot innføringen av den femårige masterutdanningen for lærere. Ved hjelp av relevante søkeord på internett, dukket det opp en rekke dokumenter som tok for seg masterutdanning i lærerutdanningen. Dette innholdet ble gjennomgått systematisk, med mål om å finne relevant informasjon om masterutdanningen. I første omgang ble de ulike dokumentene sortert etter aktørenes meninger, for å få en overordnet forståelse av debatten. I andre omgang ble tekstene sortert etter sjanger, ettersom dokumentene hadde forskjellig form og innhold. Jeg studerte de *utdanningspolitiske styringsdokumentene* først. Jeg valgte ut de mest sentrale dokumentene i forbindelse med mitt tema, som etter hvert som nevnt over bestod av fem sentrale

stortingsmeldinger og en satsingsrapport som kunne fortelle meg noe om innføringen av masterutdanningen. Jeg ønsket å finne informasjon innen følgende kategorier; 1) regjeringenes situasjonsbeskrivelser, 2) innholdet og sentrale begreper og 3) konsekvensene for lærerutdanningen.

Den første kategorien, *situasjonsbeskrivelse*, handler om regjeringens syn på statusen til skolepolitikken. Når man leser de utvalgte stortingsmeldingene får man et bilde av hva regjeringen ønsker å gjøre med skolen, hvorfor det er nødvendig å gjøre noe og hvordan regjeringen kan gjøre skolen bedre. Samtidig får man innsyn i hvordan regjeringen oppfatter samtiden og samfunnet for øvrig. Den andre kategorien tar hovedsakelig for seg innholdet i dokumentene og de begrepene som flittig dukker opp i tekstene. Jeg ville undersøke nærmere hvilket innhold regjeringene ønsker å fylle den nye lærerutdanningen med, hva som påvirker utformingen av innholdet og hvilken kompetanse som blir prioritert av regjeringene. Den tredje kategorien tar for seg konsekvensene for lærerutdanningen og gir en pekepinn på hva aktørene ønsker å gjøre med den. Regjeringene forteller at det bør skje endringer i det norske utdanningssystemet og dokumentene legger frem diverse løsningsforslag, blant annet mastergradskravet.

Når analysearbeidet med styringsdokumentene var gjennomført, ble de ulike *avisinnleggene* knyttet til lærerutdanningen undersøkt nærmere. Dette kildematerialet består av mange avisartikler som inneholder meningsytringene til de politiske aktørene og talspersonene fra lærerorganisasjonene. Avisartiklene ble sortert etter aktørenes meninger, altså om de var *for masterutdanning* eller *imot masterutdanning* i lærerutdanningen. Når denne oversikten var ferdig, ble først og fremst meningene til Torbjørn Røe Isaksen og Trond Giske analysert opp mot hverandre. Hva ønsker de å gjøre med lærerutdanningen, hva mener de utdanningen bør inneholde og hvilken form for kompetanse burde det satses på? Isaksen sine meninger i saken kom ganske godt frem gjennom tidligere pressemeldinger, avisinnlegg og kommentarer, mens boka *La læreren være lærer* ble undersøkt nøye for å få ordentlig tak på Giske sine meninger. Synspunktene til Giske ble etter hvert plassert sammen med synspunktene til andre talspersoner og politiske parti fra opposisjonen. Som nevnt tidligere i teksten, tok jeg særlig utgangspunkt i synspunktene til Senterpartiet og Arbeiderpartiet. Jeg har også forsøkt å finne informasjon om de andre partienes synspunkter i debatten. Når meningene fra opposisjonen var kartlagt, ble meningene til de sentrale lærerorganisasjoner undersøkt nærmere. Var lærerorganisasjonene enige med hverandre eller fantes det motsetninger mellom dem? Jeg

valgte som nevnt å ta utgangspunkt i meningsytringene til Utdanningsforbundet, Skolenes landsforbund og Norsk Lektorlag.

Dokumentene i dokumentanalysen ble utformet på ulike tidspunkt og utformet under ulike regjeringer, noe som gjorde det naturlig for meg å systematisere analysen av disse etter utgivelsesdato. Dokumentanalysen sin første del tar for seg de politiske styringsdokumentene fra den rødgrønne regjeringen (2005-2013) og responsen fra opposisjonen, mens den andre delen tar for seg dokumentene fra den blåblå-regjeringen (2013-2017) og responsen fra opposisjonen og lærerorganisasjonene.

2.4 Metodiske innfallsvinkler til analyse av muntlige intervju

Jeg har gjennomført fem kvalitative forskningsintervju i dette forskningsprosjektet. Jeg intervjuet et utvalg av lærere med mastergrad for å avdekke deres meninger knyttet til relevansen og betydningen av masterutdanning i lærerutdanningen og for arbeidet i skolen. De følgende underkapitlene presenterer utvalget av informantene, gjennomføringen av intervjuene og de etiske hensynene som ble tatt underveis.

2.4.1 Utvalg av informanter

Jeg hadde som mål å velge informantene gjennom en *strategisk utvelgelse*. I denne undersøkelsen ble lærere med mastergrad eller hovedfag innen samfunnsfaglige fag den målgruppen som best kunne besvare mine forskningsspørsmål. Før arbeidet med å finne deltakere til prosjektet i det hele tatt begynte, ble det opprettet tre prinsipper for utvelgelsen:

1. Det var særlig viktig for undersøkelsen at deltakerne allerede hadde fullført en masterutdanning. Til tross for dette kan det variere hvor og i hvilket fag lærerne valgte å ta mastergrad/hovedfag. I denne studien har noen av lærerne tatt hovedfag ved universitetet, mens andre har tatt mastergrad ved høyskole. Det forekommer også forskjeller når det gjelder spesialisering i fag, ettersom det er mulig å ta mastergrad innen historie, samfunnsfagdidaktikk, geografi og ulike samfunnsvitenskapelig fag.
2. Jeg har intervjuet både kvinnelige og mannlige lærere.
3. Jeg har intervjuet lærere med ulik fartstid innenfor skoleverket. I denne undersøkelsen består deltakerne av alt fra nyutdannede lærere til erfarne lærere som har jobbet i skolen i mange år.

I startfasen ble rektorene pekt ut som de naturlige ”døråpnerne” for forskningsprosjektet, siden de hadde muligheten til å introdusere meg for aktuelle deltakere og gi meg tilgang på den informasjonen som skulle undersøkes nærmere. Jeg valgte å henvende meg til rektorer på femten ungdomsskoler, men fremgangsmåten endte med avslag, eller ingen svar i det hele tatt. Jeg fikk beskjed om at lærerne var opptatt med sitt og ikke hadde mulighet til å påta seg mer arbeid. Jeg la etter hvert ut informasjon om forskningsprosjektet mitt på sosiale medier, og tilslutt var det fem informanter som meldte seg til å være med i studien.

Selv om jeg tok utgangspunkt i de tre prinsippene for utvelgelsen, ble det altså ikke mulig å gjennomføre denne utvelgelsesmetoden fullt ut, da det var vanskelig å få tak i informanter. I denne undersøkelsen deltok det dermed relativt få informanter. Jeg konkluderte likevel med at intervjuene ville gi viktige bidrag til studien. Det at studien allerede inneholdt en omfattende innholdsanalyse av politiske dokumenter og debatter, ville også uansett ha lagt en viss begrensning på antall informanter innenfor rammene av en masteroppgave. Jeg kan selvsagt ikke generalisere svarene til informantene, men denne delen av forskningsprosjektet kan gi et uttrykk for hvordan *noen* lærere oppfatter mastergradskravet med utgangspunkt i deres erfaring. Funnene fra denne undersøkelsen kan slik være utgangspunkt for hypoteser som kan undersøkes videre i andre studier.

2.4.2 Intervjuguide og gjennomførelsen av intervjuene

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide.³ Intervjuguiden inneholder en introduksjon av forskningsprosjektet mitt, hva det innsamlede datamaterialet skal brukes til og selve intervjuet. Informantene fikk informasjon om anonymitet og rettighetene deres som deltakere i undersøkelsen. I intervjuguiden ble det stilt en rekke spørsmål knyttet til lærernes mastergrad/hovedfag og den ble utsendt når intervjuene var fastsatt med lærerne, ettersom spørsmålene kunne kreve litt forberedelse på forhånd.

Intervjuene i denne studien var *halvstrukturerte*, noe som betyr at det ble utarbeidet tyve gjennomtenkte spørsmål på forhånd, men det ble også stilt oppfølgingsspørsmål underveis når det var ønskelig med mer utfyllende informasjon (Johnsen, 2018, s. 198). Den halvstrukturerte varianten blir brukt når man vil innhente standarddata fra informantene, kombinert med mer dybdeinformasjon i samtalen enn det man kan oppnå gjennom det *strukturerte intervjuet*. Den utvalgte intervjuformen inneholder ikke så mange spørsmål og

³ Informasjonsskrivene og intervjuguiden er lagt til som vedlegg i slutten av oppgaven.

kan tilpasses intervjusituasjonen på en mer fleksibel måte (Johnsen, 2018, s. 199). Jeg stilte informantene spørsmål om deres egen masterutdanning og den planlagte masterutdanningen fra regjeringen, for å få frem lærernes synspunkt i saken og innsyn i hvordan de forstår det som skjer i skolen. Hvilken kompetanse mener lærerne at de trenger i sin yrkesutøvelse? Jeg lyttet til informantenes fortellinger fra utdanningen og arbeidslivet, siden informantene fortalte om egne erfaringer knyttet til deres mastergrad og deres vei fra skolebenken til lærerarbeidet i skolen. Jeg fikk også høre om hvilke meninger lærerne hadde om kjente dikotomier, slik som forholdet mellom fagkunnskap og praksis i skolen.

Fordelen ved å bruke det kvalitative intervjuet som datainnsamlingsmetode er de gode, utfyllende svarene man får fra lærerne. Jeg hadde ikke kjennskap til informantene fra før av, men metoden gjorde det mulig å etablere en personlig relasjon mellom intervjudeltakerne, noe som igjen førte til en mer åpen samtale. Flesteparten av informantene stilte opp på intervju via FaceTime, mens et av intervjuene ble gjennomført gjennom et personlig møte. Jeg ville observere informantene, ettersom det kan være lettere å få en dypere forståelse av intervjuobjektet når man får muligheten til å studere ansiktsuttrykkene deres underveis. Dessuten viser forskning at det kan være vanskeligere for informantene å snakke usant eller gi en falsk selvpresentasjon av seg selv når de sitter rett overfor et annet menneske (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Jeg måtte hele tiden vurdere min egen rolle som masterstudent under samtalene med lærerne. De hadde allerede fullført en masterutdanning, mens jeg holdt på å gjennomføre en masterutdanning. På hvilken måte kunne dette påvirke informantene og det de kunne fortelle meg under intervjuene? Ville det for eksempel være en fordel at jeg er en av dem, eller ville de forsøke å belære meg om masterutdanningen? Dette var noe som jeg måtte tenke på underveis.

Samtalene ble tatt opp på lydopptak, lagret og transkribert når alle intervjuene var fullført. De transkriberte intervjuene ble gjennomgått nøye, renskrevet og knyttet sammen til et større intervju. Denne prosessen sørget for at jeg fikk et helhetlig inntrykk av innholdet og ble bedre kjent med datamaterialet mitt. Spørsmålene fra intervjuguiden var allerede kategorisert på forhånd, men analysen ble etter hvert strukturert etter andre tematikker.

2.4.3 Ethiske hensyn

Jeg meldte inn forskningsprosjektet mitt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) ganske tidlig, siden personopplysninger skulle bearbeides og registreres ved hjelp av elektroniske

hjelpemidler (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43). I denne undersøkelsen blir opplysninger knyttet til informantenes kjønn, utdanning og yrkeserfaring oppgitt i oppgaven, men prosjektet har blitt godkjent av NSD.⁴ Informantenes anonymitet blir bevart i oppgaven, ettersom personlige opplysninger og navn på arbeidssted ikke blir nevnt i oppgaven. Det er ikke mulig å identifisere enkeltpersonene som har deltatt i undersøkelsen direkte eller indirekte. Når alle intervjuene var fullført, ble lærerne tildelt hvert sitt navn; Anne, Benedikte, Cecilie, David og Elisabeth. Lydopptakene fra intervjuene ble slettet etter bruk og de fiktive navnene sikrer lærernes anonymitet i analysearbeidet. Informantene som deltok i undersøkelsen, bestemmer over egen deltakelse og kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41).

Reliabilitet er nært knyttet til pålitelighet, og om undersøkelsen er utført på riktig måte. Det handler om hvor pålitelig datamaterialet fra undersøkelsen er, og dette i forhold til hvilken datamateriale som blir tatt i bruk, valg av datainnsamlingsmetode og hvordan datamaterialet bearbeides. Det er derfor nødvendig å reflektere over egen forskning og dens hensikt (Thurén, 2009, s. 31). Det er mulig å sikre reliabilitet hvis man forteller leseren systematisk hvordan undersøkelsen har blitt gjennomført og hvis man begrunner valgene som har blitt tatt underveis. I analysearbeidet har tolkningene blitt underbygget og konklusjonene begrunnet. Disse grepene gjør det lettere for leseren å følge med på forskningsprosjektet sin utviklingen – fra kildemateriale til konklusjon.

Validitet handler om å undersøke det man skal undersøke, og ingenting annet. Datamaterialet som blir samlet inn skal være relevant for problemstillingene og det fenomenet som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Det er mulig å sikre validitet så lenge man sørger for relevans mellom data og problemstillingene. Jeg har sørget for at det har blitt viet god nok tid til datainnsamlingen, ga informantene en grundig beskrivelse av forskningsprosjektet før intervjuene og tydeliggjorde min egen posisjon i undersøkelsen. For å sikre en holdbar analyse bør det være tydelig hvilke dokumenter som skal undersøkes og med hvilke analytiske verktøy (Bratberg, 2014, s. 54). I denne undersøkelsen får leseren vite hvordan tekstene har blitt valgt ut, lest og analysert.

⁴ Godkjenningen fra NSD er lagt til som vedlegg i slutten av oppgaven.

Forskningsmetodene som blir brukt i dette forskningsprosjektet skal besvare oppgavens problemstillinger, som ble presentert innledningsvis. Det neste kapittelet i studien utgjør det teoretiske grunnlaget for analysekapitlene. Dette kapittelet presenterer tidligere forskning, forskningsperspektiver på historiske rammer og sentrale begreper knyttet til masterutdanning.

3.0 Forskningsperspektiver på historiske rammer og sentrale begreper

Denne delen av oppgaven diskuterer tidligere forskning og teoretiske perspektiver som er relevante for min studie av den nye masterutdanningen i lærerutdanningen. Reformen som innførte masterutdanningen er ganske ny, noe som betyr at forskningslitteraturen om selve reformen foreløpig ikke er særlig omfattende. Det finnes likevel en rekke forskningsfelt som tar opp nærliggende og relevante problemstillinger, og som gir innsikt til å forstå og drøfte reformen fra ulike perspektiver. Kapittelet starter med å legge frem et utdanningshistorisk perspektiv på lærerutdanningen, samt presentere forskningsperspektiver på den historiske bakgrunnen for innføringen av mastergradskravet. Det blir forklart hvordan den historiske utviklingen av lærerrollen og lærerens profesjonsidentitet, har blitt fremstilt i tidligere forskning og presentert hvordan den nye masterutdanningen kan sies å representere en *ny* vending i forståelsen av lærernes profesjonsidentitet (Lund m.fl., 2015, s. 34-35). Jeg skal også undersøke betydningen av kompetansebegrepet, ettersom dette begrepet har spilt en stor rolle i utformingen og legitimeringen av den nye masterutdanningen for lærere (Kunnskapsdepartementet, 2018). Til slutt blir sammenhengen mellom lærernes masterutdanning og elevenes læringsutbytte drøftet nærmere. Hva sier forskningslitteraturen om effekten av masterutdanning for lærerne og deres undervisning?

3.1 Fra en treårig allmennlærerutdanning til en femårig masterutdanning: Et utdanningshistorisk perspektiv på lærerutdanningen

Utdanningsforskerne Ragnhild P. Hamre og Pål Hamre har skrevet en utdanningshistorisk artikkel om utviklingen av lærerutdanningen fra 1973 og frem til 2017 (Hamre & Hamre, 2017). De forteller at lærerutdanningen for grunnskolen har blitt reformert syv ganger de siste fire tiårene, ettersom stadig nye regjeringer har ønsket å oppnå høyere akademisk standard og faglig læringsutbytte. Disse reformene har også sørget for en kvantitetsmessig utvidning av utdanningen. I 1975 ble høgskoleutdanningen treårig, mens reformen i 1992 utvidet den til en fireårig lærerutdanning. Kvalitetsreformen i 2003 plasserte utdanningen i en mellomposisjon på grunn av det nye gradssystemet sin 3+2 struktur med bachelorgrad og mastergrad. Fra høsten 2017 ble grunnskolelærerutdanningene for 1-7. trinn og 5-10. trinn femårige masterutdanninger. Den tidligere allmennlæreren har altså blitt erstattet av fremtidige lektorer (Hamre & Hamre, 2017, s. 183). Hamre og Hamre presenterer tre diskurser som de mener har karakterisert lærerutdanningen. De har gitt dem navn etter de tiårene da de dominerte:

syttitallsdiskursen, nittitallsdiskursen og diskursen etter tusenårsskiftet. Disse diskursene vil bli presentert i de følgende avsnittene.

3.1.1 Syttitallsdiskursen: Læreren som pedagogisk generalist

Lærerutdanningsloven fra 1973 sørget for at lærerutdanningen ble en del av det høyere utdanningstilbudet, på lik linje med faglærerutdanningen på universitetene. Loven gjorde lærerutdanningsinstitusjonene til pedagogiske høyskoler, for å forberede lærerstudentene til arbeidet i den nye niårige grunnskolen. Høyskolene skulle ikke være faglærerutdanninger, ettersom styresmaktene ønsket å utdanne pedagogiske generalister. De nye studieplanene bygget videre på seminartradisjonen og hentet i mindre grad legitimitet fra de akademiske fagtradisjonene. Den nye utdanningen la til rette for færre fag og fokuserte på studentsentrert undervisning. Seminarene prioriterte klasselærerfunksjonen, og profesjonselementene ble viet stor oppmerksomhet helt frem til reformen i 1992 (Hamre & Hamre, 2017, s. 186). Den nye loven og studieplanene ga dessuten institusjonene og lærerstudentene større autonomi enn tidligere, noe som markerte et brudd med den rådende sentralstyringen. Den nye studieplanen i 1980 videreførte disse idealene (Hamre & Hamre, 2017, s. 186-187).

3.1.2 Nittitallsdiskursen: Læreren som kompetent faglærer

I artikkelen blir 1990-tallet omtalt som en ”reformintensiv periode på alle nivå i den norske skolen” (Hamre & Hamre, 2017, s. 189). Mot slutten av 1980-tallet ble den nye utdanningen evaluert av en rekke instanser. Hernes-utvalget ønsket blant annet større vekt på fagkunnskap i skolen og allmennlærerutdanningen. Professorpolitikeren Gudmund Hernes ville beholde allmennlærerutdanningen, men varslet at strukturen i lærerutdanningen måtte endres for å kunne oppnå faglig styrking og bedre konsentrasjon rundt basisfagene i grunnskolen. I 1992 ble *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* godkjent. Ifølge denne læreplanen var det ønskelig å styrke lærernes fagkompetanse (Hamre & Hamre, 2017, s. 187-188). Som følge av dette ble størrelsen på pedagogikkfaget redusert og fagopplæringen ble utvidet, ettersom deler av pedagogikken allerede var integrert i fagene gjennom fagdidaktikken. I tillegg til dette ble lærerutdanningen utvidet til fire år (Hamre & Hamre, 2017, s. 188). Den nye læreplanen var mer sentralstyrt enn den forrige, noe som sørget for at det ble mindre rom for autonomi for både lærerutdanningsinstitusjonene og lærerstudentene. Reformen i 1999 gjorde at tre av de fire årene i lærerutdanningen ble obligatoriske. Reformene på 1990-tallet la altså større vekt på sentralstyring og sørget for at lærerutdanningen ble mer rettet mot en faglærerutdanning enn en profesjonsutdanning. Ifølge utdanningsforskerne var nittitallsreformene preget av

følgende begreper: ”vitenskap, fag, felles referanserammer, kompetanse, kyndighet, kvalitet og sentralstyring” (Hamre & Hamre, 2017, s. 190).

3.1.3 Diskursen etter tusenårsskiftet: Læreren som profesjonsrettet faglærer

I 2001 startet revisjonsarbeidet av den eksisterende allmennlærerutdanningen. En sentral aktør i dette arbeidet var Norgesnettrådet, som var et rådgivende organ underordnet Kunnskapsdepartementet som fulgte med på utviklingen til den høyere utdanningen i Norge (Regjeringen, u.å., “Norgesnettrådet”). Norgesnettrådet utarbeidet en rapport som særlig pekte på slitasje i utdanningssektoren og kritikk angående manglende frihet og autonomi. Institusjonene og lærerstudentene ønsket større valgfrihet og mindre detaljerte rammeplaner. Rammeplanen fra 2003 justerte det obligatoriske innholdet i lærerutdanningen og åpnet opp for institusjonelle og individuelle valg innad i utdanningsforløpet (Hamre & Hamre, 2017, s. 191). Reformen i 2003 ville også heve kompetansen innen de grunnleggende ferdighetene og fokuserte særlig på lese-, skrive-, og matematikkopplæringen. Den obligatoriske delen av lærerutdanningen ble sentrert rundt basisfagene norsk og matematikk (Hamre & Hamre, 2017, s. 194).

I 2005 fikk Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i oppdrag av departementet å evaluere allmennlærerutdanningen. NOKUTs rapport var kritisk til utdanningen og slo fast at ”det finnes grunnleggende problemer i allmennlærerutdanningen” (NOKUT, 2016, referert i Hamre & Hamre, 2017, s. 191). En overordnet kritikk i rapporten handlet om at utdanningen ikke var nok profesjonsrettet, og dette gjaldt både pedagogikkfaget og fagdidaktikken innad i fagene. Den overordnede anbefalingen fra NOKUT var at departementet burde innføre en femårig lærerutdanning (NOKUT, 2016, referert i Hamre & Hamre, 2017, s. 192).

NOKUT sin evaluering la grunnlaget for stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren- rollen og utdanningen*, som varslet om omfattende endringer i lærerutdanningen. Gjennom 2010-reformen ble allmennlærerutdanningen erstattet med grunnskolelærerutdanningen, og reformen delte utdanningen i to: *grunnskolelærerutdanning 1-7* og *grunnskolelærerutdanning 5-10*. Det nye pedagogikkfaget, *pedagogikk og elevkunnskap*, ble utvidet for å sikre faget en sterkere profesjonsforankring. Det nye med grunnskolelærerreformene var at lærerstudentene skulle skrive en bacheloroppgave, noe som skulle gi utdanningen en sterkere vitenskapelig og profesjonsrettet forskningsbase. Reformen markerte også en faglig innsnevring, ettersom studentene kunne velge elevgruppe og fag. I 2014 varslet regjeringen at de ville reformere

grunnskolelærerutdanningen ved å omlegge utdanningen til femårige masterprogram innen 2017 (Hamre & Hamre, 2017, s. 192). Ifølge Hamre og Hamre avsluttet reformen prosessen der lærerutdanningen gikk fra å være en klasselærerutdanning til å bli en faglærerutdanning. Den nye utdanningsmodellen ved høyskolene var inspirert av de femårige lektorutdanningene ved universitetet. Dessuten ble forestillingene om faglig bredde erstattet av en større tro på faglig dybde og skolering innen vitenskapsteori enn det som hadde vært vanlig tidligere. Ifølge utdanningsforskerne har reformene fra denne perioden også vist en økende interesse for skolen, elevene og lærerne som forskningsobjekt (Hamre & Hamre, 2017, s. 194-195).

Etter tusenårsskiftet har både lærerutdanningen og grunnskolen vært objekter for mange evalueringer, stortingsmeldinger og reformer. Ifølge artikkelen hevder Hamre og Hamre at dette har sammenheng med resultatene fra de internasjonale undersøkelsene i grunnskolen. Resultatene fra testene skapte en offentlig aksept for at den norske skolen ikke var god nok, og i neste omgang har dette blitt koblet sammen med lærernes kvalifikasjoner og prestasjoner (Hamre & Hamre, 2017, s. 193). En internasjonal sammenligningsindustri har preget både lærerutdanningen og grunnskolen etter tusenårsskiftet, hevder utdanningsforskerne Hamre og Hamre (Hamre & Hamre, 2017, s. 194).

3.2 Bakgrunn for innføringen av mastergradskravet

3.2.1 Lærerløftet

Kunnskap og utdanning var et av den blåblå-regjeringens hovedsatsingsområder, og i satsingsrapporten omtalt som "Lærerløftet" fra 2014, ble det presentert en rekke tiltak som skal forbedre skolen. Et av disse tiltakene var den omtalte femårige masterutdanningen for lærerstudentene (Lærerløftet, 2014, referert i Kunnskapsdepartementet, 2018). Den daværende kunnskapsministeren, Torbjørn Røe Isaksen, begrunnet omleggingen med at "elevene i norsk skole skal lære mer, og vi trenger en ny og forbedret lærerutdanning" (Isaksen, sitert i Kunnskapsdepartementet, 2016a). Derfor utvidet regjeringen de fireårige grunnskolelærerutdanningene til femårige masterprogram fra høsten 2017. De nye lærerutdanningene fikk samme navn som grunnskolelærerutdanningene, *Grunnskolelærerutdanning 1-7.trinn* og *Grunnskolelærerutdanning 5-10.trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Regjeringens begrunnelse for innføringen av masterutdanning vil bli studert i et senere analysekapittel. Men hva sier forskningen om endringene av lærerutdanningen? Hvordan blir endringene forklart?

Den norske lærerutdanning gikk med den nye reformen gjennom en omfattende transformasjon. Ifølge utdanningsforskeren Kari Smith, bygger endringen i lærerutdanningen først og fremst på en slutning om at den norske lærerutdanningen ikke klarer å opprettholde et godt nok kvalitetsnivå og mangler ambisiøse kandidater (Smith, 2018, s. 20). Men på hvilket grunnlag ble denne slutningen trukket?

3.2.2 Internasjonale undersøkelser: Den utløsende faktoren?

Etter tusenårsskiftet har norske elever deltatt i flere internasjonale undersøkelser knyttet til deres faglige kompetanse. De internasjonale undersøkelsene er kjent som PISA, TIMSS og PIRLS og undersøkelsene måler elevene sine ferdigheter innen naturfag, matematikk og lesing. Den mest omtalte undersøkelsen er PISA, som står for OECDs *Programme for International Student Assessment*. PISA-undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år og deltakerne består av et representativt utvalg av 15-åringer fra hvert av deltakerlandene. I 2000 ble undersøkelsen gjennomført for første gang i Norge og resultatene ble offentliggjort året etter i 2001 (Ertesvåg, 2012). Resultatene fikk stor oppmerksomhet og ble oppfattet som for svake for Norges vedkommende; resultatene utløste katastrofeoverskrifter i avisene og nyheten ble etter hvert omtalt som “PISA-sjokket” (Østerud, 2016). På en pressekonferanse samme dag uttalte den daværende utdannings- og forskningsministeren, Kristin Clemet, følgende: “Dette er skuffende, nesten som å komme hjem fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje” (Kristin Clemet, sitert i Østerud, 2016). I 2003 havnet den norske skolen under OECD-snittet og de norske elevene hadde de dårligste resultatene i Norden (Ertesvåg, 2012).

Kristin Clemet var den første politiker som direkte legitimerte nye reformer på grunn av nedslående testresultater. Utdanningsforskeren Sotiria Grek kaller både OECD og PISA-undersøkelsene sin påvirkning på det nasjonale utdanningssystemet som en form for “governing by numbers”, ettersom det har blitt mer akseptabelt å la tester og testresultat påvirke utdanningspolitikken. Da blir ikke utdanningspolitikken *nasjonal* på samme måte som før, men et resultat av import av internasjonal utdanningspolitikk, hevder Grek (Grek, referert i Hamre & Hamre, 2017, s. 193-194)

Den store variasjonen i testresultater er en av de viktigste faktorene for at lærernes utdanning og lærerutdanningspolitikk har fått en sentral plass på den internasjonale politiske agendaen (Afdal, 2014, s. 469). Det virker som at de internasjonale undersøkelsene, slik som PISA, har

vært virksomme fortellinger når det gjelder innføringen av mastergradskravet. Når resultatene fra disse undersøkelsene ble lagt frem, fulgte det en kritikk av lærerne og lærerutdanningen i Norge. Det ble sagt at lærernes faglige kompetanse ikke var god nok, og at undervisningen i klasserommet ikke fungerte slik den skulle. I etterkant kan man se at det har blitt lagt frem et tydeligere krav i skolepolitikken om at grunnskoleopplæringen skal gi elevene et bedre grunnlag for faglig læring og faglige prestasjoner (Haug, 2011, s. 25-26).

3.2.3 Internasjonale forbilder

I dag krever stadig flere land at lærerne må ha utdanning på mastergradsnivå for å kunne ansettes i skolen. Den årlige indikatorrapporten for utdanningssektoren til OECD, som kalles *Education at a Glance*, sammenligner OECD-landene når det gjelder bruk av ressurser til utdanning, deltakelse i utdanning og resultater av utdanning. Rapporten fra 2014 kunne fortelle at flesteparten av medlemslandene har lærerutdanning på mastergradsnivå. Ifølge denne rapporten har 18 av 33 OECD-land masterutdanning for lærere i ungdomsskolen, og rundt en tredjedel av landene har masterutdanning for lærere i barneskolen (*Education at a Glance*, referert i Kunnskapsdepartementet, 2014a).

Den norske masterutdanningen har særlig blitt inspirert av den finske lærerutdanningen, og den finske lærerutdanningsmodellen har blitt brukt som et eksempel til etterfølgelse på grunn av elevenes gode resultater i de internasjonale testene. Årsaken til suksessen blir knyttet til reformene som ble gjennomført på slutten av 1970-tallet. Disse reformene sørget blant annet for at lærerutdanningen kvittet seg med "seminarmodellen" og ble mer forskningsorientert. De finske utdanningsmyndighetene gjennomførte mange evalueringer, de finske lærerne fikk stor faglig autonomi, og utdanningen fikk en praksis som vektla nærheten mellom skolene og forskningsmiljøene (Kantardjiev, 2019, s. 1). Betydningen av den finske lærerutdanningen som forbilde vil bli diskutert nærmere senere i oppgaven.

I motsetning til den finske lærerutdanningen har den norske lærerutdanningen vært igjennom mange reformer etter 1970-tallet. Som nevnt tidligere i denne studien, har lærerutdanningen gått fra å være en treårig allmennlærerutdanning til en femårig masterutdanning i løpet av de siste tiårene (Hamre & Hamre, 2017). Forskning viser at det er store forskjeller mellom lærerutdanningene rundt omkring i verden, og ulikhetene er blant annet knyttet til "opptakskrav, rekruttering, studielengde, oppbygging og praksisopplæring" (OECD, 2005 referert i Karlsen m.fl., 2017). Utdanningsforskeren Karen Hammerness påpeker følgende

betingelser som må til for å danne en god lærerutdanning: ”Programmene må ha en klar visjon, de må være koherente, og de må gi studentene muligheter for å koble sin egen læring til undervisningspraksis” (Hammerness, 2013, referert i Lund m.fl., 2015, s. 16). Det har imidlertid vært relativt lite forskning på slike dimensjoner i den norske lærerutdanningen, hevder Hammerness (Hammerness, 2013, referert i Lund m.fl., 2015, s. 16).

Denne delen av oppgaven har undersøkt bakgrunnen for innføringen av mastergradskravet og presentert forskning som har løftet fram betydningen av internasjonale undersøkelser og forbilder. For å få en dypere forståelse av det norske utdanningssystemet og forventningene til lærerutdanningen er det også nødvendig å se nærmere på tidligere forskning knyttet til den historiske utviklingen av lærerrollen og lærerens profesjonsidentitet. Mener forskningen at en masterutdanningen kan representere en ny vending i forståelsen av lærernes profesjonsidentitet?

3.3 Den historiske utviklingen av lærerrollen og lærerens profesjonsidentitet

3.3.1 Lærerrollen

Ifølge Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* kan lærerrollen defineres som ”summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). I litteraturen som omhandler lærerrollen brukes begrepet særlig på tre måter: 1) som sosial posisjon, 2) som karakteristisk atferd i utøvelsen av yrket og 3) som forventninger til arbeidet (Askling m.fl., 2016, s. 29-30). I 2015 opprettet Kunnskapsdepartementet et utvalg som skulle undersøke lærerrollen fra et historisk perspektiv. *Ekspertgruppa om lærerrollen* forklarer at dagens lærerrolle blir dannet i et samspill mellom ulike aktører og institusjoner på makronivå og gjennom konkrete praksiser på mikronivå; ”i den faktiske yrkesutøvelsen, på den enkelte skole, i kollegiet og i samværet med elevene” (Askling m.fl., 2016, s. 25).

Forståelsen av lærerrollen har ifølge forskning endret seg i løpet av de siste årene, og det finnes flere mangfoldige og komplekse forventninger knyttet til yrkesutøvelsen enn det som har vært tidligere (Askling m.fl., 2016, s. 33). Ifølge utdanningsforskerne Hamre og Hamre har det som nevnt over, skjedd en forskyvning av læreridealet siden fokuset har beveget seg

vekk fra allmennlæreren og brede kompetanseområder til en lærer som er mer faglig forankret og spesialisert i enkelte fag. Dette har kommet til uttrykk både gjennom endringer i lærerutdanningen og gjennom endrede kompetansekrav til lærerne som allerede arbeider i skolen (Askling m.fl., 2016, s. 73). Den nye masterutdanningen fokuserer særlig i større grad på forskningsbasert kunnskap, og det blir dermed hevdet at den nye utdanningen representerer en ny fremtredende lærerrolle; *den forskende læreren* (Jakhelln m.fl., 2016).

Professor ved Senter for profesjonsstudier, Fredrik W. Thue, mener det er viktig at dagens lærerrolle blir forstått i et historisk perspektiv. Han var medlem av *Ekspertgruppen om lærerrollen* og har skrevet en egen artikkel som omhandler lærerrollen og hvordan den har endret seg de siste årene. Her forteller han at fremveksten av kunnskapssamfunnet har bidratt til et større fokus på høyere utdanning på den politiske agendaen (Thue, 2017, s. 94). Ifølge Thue har skolen blitt underlagt et strengere styringsregime som legger større vekt på kunnskap og resultater. Kvaliteten på utdanningssystem og forskning har dessuten blitt mer avgjørende for landets internasjonale konkurranseevne, hevder Thue (Thue, 2017, s. 107).

3.3.2 En lærerprofesjonen i endring

Det har tidligere vært diskutert om og i hvilken grad lærere har vært og er en profesjon i klassisk forstand. I Skandinavia var det lenge vanlig å omtale lærerens yrkesutøvelse som ”semiprofesjonell” (Lund m.fl., 2015, s. 34). Grunnen til dette var lærerprofesjonens mangel på et selvstendig og vitenskapsbasert kunnskapsgrunnlag som lærerne kunne basere sin praksis på. Dessuten manglet lærerprofesjonen profesjonell anerkjennelse fra samfunnet (Lund m.fl., 2015, s. 34-35). I dag er det vanlig å omtale lærerne som en lærerprofesjon. Som vi har sett har lærerutdanningen stadig blitt utvidet og utdanningen har de siste årene fått en styrket vitenskapsbasert kunnskapsbase (Lund m.fl., 2015, s. 73). Nå bygger lærerutdanningen både på et teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning, lærerne har fått et større handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse og at lærerne har et spesielt ansvar gitt deres samfunnsmandat (Askling m.fl., 2016, s. 31).

I Norge har lærerutdanningen vært preget av to ulike læretadisjoner, noe som betyr at det har vært betydelige forskjeller mellom ”folkeskolens lærere” og ”den høyere skolens lektorer” (Thue, 2017, s. 94). Professor Thue mener at innføringen av den obligatoriske mastergraden i lærerutdanningen resulterte i at forskjellene mellom grunnskolelærer- og lektorutdanningene ble færre (Thue, 2017, s. 95). De nye reformene innen grunnskolelærerutdanningen, med

økende vekt på fordypning i undervisningsfagene, forskningsbasert undervisning og akademisk merittering av lærerutdannerne, har brakt lærerutdanningen stadig nærmere lektorenes universitetsbaserte utdanning, hevder Thue (Thue, 2017, s. 94).

Lærerprofesjonen og lærerrollen har endret seg i møte med nye styringsformer og når det kommer til grad av ansvar, kompetanse og selvstendighet i yrkesutøvelsen. De siste årene har profesjonsbegrepet i større grad blitt brukt i offentlige dokumenter og av ulike organisasjoner. Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* fremhever både en forskningsbasert lærerutdanning og en forskningsbasert praksis, mens Utdanningsforbundet særlig fremhever lærerens kritiske bruk og anvendelse av skjønn (Lund m.fl., 2015, s. 35). De norske lærerutdanningene skal bli mer ”integreerte, vitenskapelig fundert, praksisnære og profesjonsbyggende”, hevder Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2009, referert i Lund m.fl., 2015, s. 35). Utdanningsforskerne Andreas Lund, Rachel Jakhelln og Ulrikke Rindal hevder på bakgrunn av dette at ”en sterkere forskningsbasering av lærerutdanningene og femårige masterprogram for alle nivå i skolen vil endre profesjonsforståelsen og styrke tilliten til læreren” (Lund m.fl., 2015, s. 35).

3.3.3 Innebærer masterutdanningen et nytt syn på ”den profesjonelle læreren”?

Dosentene Grimsæth og Hallås fra Høgskulen på Vestlandet definerer den profesjonelle læreren som ”en person som innehar profesjonell kompetanse ervervet gjennom utdanning” (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 16). Utdanningsforskerne Lund, Jakhelln og Rindal forteller at lærerens kunnskapsgrunnlag fra lærerutdanningen er avgjørende:

Med lærerprofesjonalitet forstår vi yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning. Lærere befinner seg i forvirrende og uoversiktlige situasjoner i yrkeshverdagen sin og må møte utfordringer ut fra både et relevant kunnskapsgrunnlag og de verdiene vi finner i den generelle delen av læreplanen. Den profesjonelle lærerens kunnskapsgrunnlag gir også grunnlag for evaluering og endring av egen praksis (Lund m.fl., 2015, s. 34)

Det oppstår ulike situasjoner i lærerens daglige arbeid i skolen, og lærerne skal møte disse situasjonene med et relevant kunnskapsgrunnlag og sentrale verdier fra den generelle delen av læreplanen (Lund m.fl., 2015, s. 34). Ifølge Utdanningsforbundet vil en styrket kompetanse og et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag innen lærerutdanningen blant annet påvirke lærerens innflytelse på egen arbeidshverdag og lærernes deltakelse i utformingen av

egen utdanning. Utdanningsforbundet mener dessuten at utdanningsmyndighetene sine behov for målstyring av lærerhverdagen vil minske når lærerne bruker egne opplegg som er basert på forskning (Utdanningsforbundet, u.å., ”Ny master i grunnskolelærerutdanning og undervisningskompetanse”). Slik vil trolig den nye femårige lærerutdanningen innebære et nytt syn på hva det vil si å være profesjonell i læreryrket. Jeg skal senere undersøke hva lærere med master-/hovedfagsutdanning tenker om dette.

3.4 Perspektiver på kompetansebegrepet

Som sagt har lærere i økende grad blitt oppfattet som profesjonelle yrkesutøvere på grunn av den profesjonelle kompetansen de har tilegnet seg gjennom utdannelsen (Mausethagen m.fl., 2011, s. 72). Kompetansebegrepet har som vi skal se nærmere på i analysedelen, vært viktig i utformingen og legitimeringen av den nye masterutdanningen i lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Den nye lærerutdanningen vektlegger en kompetanseheving, men hva betyr dette egentlig for lærerne og elevene? Hva slags kompetanse er det snakk om? Hvordan blir kompetansebegrepet forstått i tidligere forskning?

Kompetansebegrepet har fått en sterk posisjon det siste tiåret, både nasjonalt og internasjonalt. OECDs definisjon av kompetanse har hatt stor innflytelse i mange land: ”A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimensions” (OECD, referert i Krumsvik & Ludvigsen, 2011, s. 186). Ifølge pedagog og utdanningsforsker Peder Haug trenger lærere flere former for kunnskap og kompetanser når de skal møte utfordringene som finnes i læreryrket. Her er det vanlig å skille mellom fagkunnskap og pedagogisk kunnskap. Det har lenge vært en diskusjon om forholdet mellom disse to kunnskapsområdene og deres viktighetsgrad. På den ene siden blir det hevdet at lærere primært trenger å mestre fagene de skal undervise i, mens det på den andre siden blir det hevdet at det er viktigere at lærerne kan sin pedagogikk, og at de vet hvordan de skal undervise i klasserommet (Haug, 2011, s. 28). Denne dikotomien skal undersøkes nærmere i analysekapitlene. Hvilken kompetanse fremheves av politikerne? Hvilken kompetanse fremheves av lærerne i skolen?

Det ble fastsatt nye rammeplaner for grunnskolelærerutdanningene i 2016. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10 (2016), sier at formålet er å:

(...) sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10, basert på forskning og erfaringskunnskap. Utdanningen skal kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier og av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10, 2016, §1).

Ifølge den nye rammeplanen skal masterutdanningen styrke sammenhengen mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk. Er noen av disse elementene viktigere enn andre? I det neste kapitlet vil kompetansebegrepet bli undersøkt nærmere. Den blåblå-regjeringen (2013-2017) har innført en femårig masterutdanning i lærerutdanningen, og flere sentrale aktører mener at en masterutdanning særlig vil forsterke lærerens faglige kompetanse. Men hva betyr dette? I forskningslitteraturen er det uenighet om hva en lærerstudent trenger i sin utdanning for å kunne bli regnet som ”godt kvalifisert”, og det finnes lite forskning som kan fortelle hvordan en masterutdanningen kan føre til endringer i skolen. Det er derfor interessant å undersøke hva regjeringene skriver om dette i styringsdokumentene sine.

3.5 Sammenheng mellom masterutdanning og elevenes læringsutbytte?

Lærerutdanningene har fått større oppmerksomhet i løpet av de siste årene, ettersom det har blitt lagt frem forskning som viser hvor viktig lærerne er for elevenes faglige læringsutbytte (Lund m.fl., 2015, s. 15). Innføringen av den nye masterutdanningen hviler på en idé som hevder at mastergradskompetanse i grunnskolen vil ha positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte. Hva slags forskningsbelegg har en for å kunne hevde dette?

3.5.1 Generell forskning på lærernes utdanning og læringsutbytte

Professor Linda Darling-Hammond (2000) har forsket på sammenhengen mellom lærernes utdanningsbakgrunn og elevenes faglige prestasjoner. Hun gjennomførte en omfattende undersøkelse i år 2000, der utvalget bestod av tusenvis av elever og lærere fra alle de 50 amerikanske statene (Darling-Hammond, 2000, referert i Woolfolk, 2014, s. 26). Funn fra undersøkelsen indikerte at lærernes kvalifikasjoner er relatert til elevenes faglige prestasjoner. Lærerkvalifikasjonene ble målt etter hvorvidt lærerne var autoriserte som lærere og om de underviste i fag som de hadde utdanning i. Undersøkelsen fant ut at lærernes utdanning var den faktoren som hadde størst betydning for elevenes prestasjoner i lesing og matematikk. Når flesteparten av lærerne hadde fullført utdanning sin og underviste i hovedfaget sitt fra fagfeltet, ble elevenes prestasjoner i disse fagområdene bedre. Elevenes

prestasjoner ble på den andre siden dårligere når lærerne underviste i et fag utenfor sitt eget felt (Darling-Hammond, 2000, referert i Woolfolk, 2014, s. 27).

En forskningsrapport fra *Senter for økonomisk forskning (SØF)* ved NTNU kunne også legge frem en sammenheng mellom lærernes kompetanse og elevenes resultater (Falch & Naper, referert i Utdanningsdirektoratet, 2008). I denne studien slår effekten ved å ha flere lektorer tilsatt ved skolen ganske sterkt ut på elevenes resultater i matematikk. Funnene antyder at lærere med lektorkompetanse bidro til at elevene fikk bedre resultater enn når læreren var adjunkt. Lærerens utdanning hadde også noe å si for elevenes resultater på de nasjonale prøvene i matematikk og lesing (Falch & Naper, referert i Utdanningsdirektoratet, 2008). I TIMSS-undersøkelsen fra 2015 ble sammenhengen mellom lærerens fagspesialisering, elevenes faglige presentasjoner og kvaliteten over undervisningen undersøkt nærmere. Forskerne oppdaget at lærerens fagspesialisering hadde en positiv betydning for elevenes prestasjoner, fordi den styrket lærerens undervisningskvalitet (Bergem, 2016, referert i Utdanningsdirektoratet, u.å, "Lærernes kompetanse"). Studier hvor man både har informasjon om lærernes formelle utdanning og spesialisering/fordypning, viser at lærernes fagspesialisering er sterkere knyttet til elevenes læring enn den formelle utdanningen alene (Utdanningsdirektoratet, u.å, "Lærernes kompetanse").

3.5.2 Masterutdanning og elevenes læringsutbytte

Den newzealandske utdanningsforskeren John Hattie har analysert over 800 metastudier for å finne ut av sammenhengen mellom lærerens atferd og elevenes læring. Denne undersøkelsen, som fikk navnet "Invisible Learning", er den største undersøkelsen noensinne (*Invisible Learning*, referert i Haug, 2011, s. 38). Undersøkelsen kunne fortelle at læringsutbyttet til elevene primært var et resultat av lærerens kompetanse og ferdigheter innen klasseledelse. Hatties forskningsresultater dokumenterte at et klasserom med "tydelig og strukturert ledelse", "støttende og positiv relasjoner" og "et stabilt og godt læringsmiljø", har stor innflytelse på elevenes faglige og sosiale læring (*Invisible Learning*, referert i Nordahl, 2012, s. 20). Funnene fra denne undersøkelsen forteller at lærere med manglende kompetanse innen klasseledelse kan være ødeleggende for elevene (*Invisible Learning*, referert i Lund m.fl., 2015, s. 11). Det er også interessant å merke seg her at lærerens fagkompetanse ikke var blant de viktigste faktorene for elevenes læring.

I 2015 besøkte Hattie Kristiansand for å presentere funn fra forskningen sin. Diskusjonen

beveget seg raskt inn på det norske utdanningssystemet. Hattie kunne ikke vise til forskningsfunn som tilsier at lærerutdanningene har hatt en avgjørende betydning for lærerens kompetanse (Hattie, referert i Lund m.fl., 2015, s. 15). I et intervju med Aftenposten stilte derfor Hattie seg kritisk til den norske regjeringen sine planer om en masterutdanning i lærerutdanningen. Hattie konstaterte i intervjuet at; ”ett av problemene med lærerutdanninger er at det nesten ikke er noen forskning på kvaliteten på utdanningene. Det som finnes viser veldig lav effekt” (Hattie, sitert i Svarstad, 2015). Utdanningsforskeren hevdet at klassestørrelse, lærerutdanning og lærerens fagkunnskaper har liten betydning for elevenes læring (Svarstad, 2015).

Jeg har her undersøkt hva forskningen sier om sammenhengen mellom lærerens utdanning og elevenes læringsutbytte. Forskningsfunn fra ulike undersøkelser, slik som SØF-rapporten og Darling-Hammond-undersøkelsen, antyder at det finnes generell forskning som viser sammenheng mellom lærernes utdanning og elevenes læringsutbytte. Utdanningsforskeren Hattie er enig i det at det finnes slik forskning, men han mener at den viser lav effekt. De følgende underkapitlene handler om hvilken effekt en masterutdanning kan ha på lærerstudentenes læring. Jeg har her valgt å trekke inn forskernes fremstilling og vurdering av lærerutdanningen i Finland og Tromsøforsøket.

3.6 Effekter av masterutdanning

3.6.1 Finland som eksempel

Som nevnt tidligere i teksten, har den norske masterutdanningen særlig blitt inspirert av den finske lærerutdanningen. Finland er kjent for å ha et av de beste utdanningssystemene i verden og lærerutdanningen har blitt en suksessmodell som andre land vil lære av og kopiere (Kantardjiev, 2019, s. 1). I Finland må lærerstudentene ha mastergrad for å kunne bli lærer. Læreryrket er et svært populært karrierevalg, noe som sørger for at lærerne har høy status i samfunnet og at det er hard konkurranse om studieplassene – det er bare en av ti søkere som kommer inn på lærerutdanningen ved Finlands åtte universiteter (Østerud, 2016, s. 21). I denne studien har den finske lærerutdanningen særlig fått oppmerksomhet på grunn av de finske elevenes faglige prestasjoner i de internasjonale undersøkelsene. Ifølge flere forskere og de finske myndighetene, har elevene oppnådd bedre læringsutbytte i flere fag på grunn av lærerens faglige kompetanse og lærerutdanningen (Niemi, 2011, s. 44).

Jeg har tidligere nevnt flere årsaker bak Finland sin suksess innen utdanningssektoren. De finske professorene Uusiautti og Määttä (2013) har forsket på hvilke forhold som kan ha hatt *størst* betydning for kvaliteten i den finske lærerutdanningen. Forskerne mener det er særlig fire forhold som kan belyse dette: 1) at lærerutdanningen tidlig ble lagt til universitetene, 2) at utdanningen er forskningsbasert, 3) at utdanningen tidlig gikk fra en nasjonal styring til en lokal styring og 4) at utdanningen stadig er under vurdering, kritikk og forbedring (Uusiautti & Määttä, 2013, referert i Børte & Lillejord, 2017, s. 13). Professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, Svein Østerud, har også forsket på årsakene til Finland sin suksess og han støtter forskningsfunnene til Uusiautti og Määttä. Ifølge Østerud ble lærerutdanningen flyttet fra lærerhøgskolene til universitetene mot slutten av 1970-tallet, en omlegging som ga lærerutdanningen et sterkere forskningsfundament. I Finland har det ikke forekommet noen systematiske endringer innen lærerutdanningene i løpet av de siste 40 årene. Når det har vært endringer, har de vært desentraliserte, frivillige og initiert av lærerutdannerne (Østerud, 2016, s. 21). De finske lærerne har i tillegg høy grad av autonomi i sin yrkesutøvelse, ettersom de selv kan bestemme hvordan de vil legge opp undervisningen og hvilke bøker elevene skal bruke. Dette er et bevis på at staten har ganske stor tillit til lærerne sine, hevder Østerud (Østerud, 2016, s. 21)

Utdanningsforskeren Thomas Nordahl har også uttalt seg om den finske lærerutdanningen og forteller at utdanningen vier stor oppmerksomhet til både fagkunnskap i sentrale skolefag og pedagogikk innad i lærerutdanningen (Nordahl, referert i Ertesvåg, 2012). Den finske lærerutdanningen har innført opptaksintervju og har egne kompetansekrav for rektorer. Finland har dessuten innført en ordning innen tilpasset opplæring, hvor hver skole vurderer behovet for spesialundervisning og har en "special teacher" som jobber tett på de elevene som behøver ekstra hjelp. I Norge jobber PP-tjenesten adskilt fra skolen og utreder elevene før eventuelt vedtak om spesialundervisning (Ertesvåg, 2012).

Utdanningsforskerne Børte og Lillejord henviser til ulike undersøkelser som har undersøkt den finske lærerutdanningen når det gjelder kunnskap- og læringssyn, fremgangsmåter for læreplanutforming og undervisningspraksis (Børte & Lillejord, 2017, s. 14). Disse studiene viser at lærerutdanningene blir styrt av autonome aktører, men aktørene har felles mål og tar kollektivt ansvar for å undersøke, vurdere og forbedre egen praksis. Et annet forskningsfunn viser at de finske lærerne bruker flere profesjonsfaglige begreper og mer fagspesialisert kunnskap enn de norske lærerne. Når det gjelder den finske læreplanen, blir den både brukt

som et administrativt styringsdokument og et redskap som lærerne kan bruke til å utvikle sin egen pedagogiske praksis (Børte & Lillejord, 2017, s. 11-17).

Den finske professoren Hannele Niemi fra Universitetet i Helsinki har gitt ut bøker og publisert forskningsartikler som omhandler den finske lærerutdanningen (Niemi, 2011, s. 66). I 2011 publiserte Niemi et forskningsprosjekt som tok for seg de finske lærerstudentenes syn på lærerutdanningen. Utvalget bestod av lærerstudenter fra to universiteter i Finland, hvor studentene besvarte nettbaserte spørreundersøkelser med både kvantitative og kvalitative spørsmål. I undersøkelsen vurderte lærerstudentene hvilken betydning masterutdanningen kunne ha for det fremtidige læreryrket, hva slags erfaringer de hadde ervervet seg gjennom utdanningen og hvordan forskning innen lærerutdanning kan bidra til profesjonell utvikling (Niemi, 2011, s. 43).

Undersøkelsen viste stor sammenheng mellom lærerstudentenes læring og profesjonelle ferdigheter. Ifølge resultatene har studentene gode ferdigheter i å planlegge undervisning og bruke ulike undervisningsmetoder. Undersøkelsen viste at studentene var klar over sitt faglige ansvar, engasjerte i arbeidet sitt og de mener at forskning er viktig for selvstendighet og kritisk tenkning. Det virker som at forskningsdelen i lærerutdanning er viktig for flertallet av studentene, men det finnes også lærerstudenter som er kritiske til dette. Usikkerheten er knyttet til kvaliteten på utdanningen, og studentene mener det er behov for å utvikle lærerutdanningen på en slik måte at de lettere kan se sin relevans i forhold til læreres faglige arbeid. Dessuten viste resultatene fra undersøkelsen at det er nødvendig å samarbeide bedre med parter utenfor skolen, som for eksempel foreldre og representanter fra arbeidslivet. Det er også nødvendig å arbeide mer med oppgaver utenfor klasserommet, som for eksempel ulike konfliktsituasjoner (Niemi, 2011, s. 62).

3.6.2 Pilot-studiet i Tromsø

I forkant av vedtaket om masterutdanning for lærere, så var det noen universiteter, blant annet Universitetet i Tromsø, som allerede hadde innført en masterutdanning for lærerstudenter.

UiT Norges arktiske universitet gjennomførte en nasjonal pilot i grunnskolelærerutdanning på masternivå i 2010, hvor de første studentene fullførte utdanningen og leverte masteroppgaven våren 2015. De to masterprogrammene, ”master i lærerutdanning for 1.-7. trinn” og ”master i lærerutdanning for 5.-10. trinn”, ble en nyvinning i nasjonal sammenheng. De bygde direkte på stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren - rollen og utdanningen* og la større vekt på

fordypning i skolefag, forskning, kompetanseutvikling og styrking av praksisopplæringen enn de tidligere grunnskolelærerutdanningene (Engelien m.fl., 2015, s. 160).

Utdanningsforskerne Rachel Jakhelln, Kristin Emilie W. Bjørndal og Gerd Stølen har skrevet en forskningsartikkel som bygger på en intervjuundersøkelse med noen av masterstudentene fra pilotprosjektet ved UiT (Jakhelln m.fl., 2016). Lærerstudentene var de første i Norge som skrev masteroppgavene sine i en integrert femårig grunnskolelærerutdanning. Denne studien fokuserer på hvilken relevans studentene opplever at masteroppgaven har for den fremtidige profesjonsutøvelsen deres. Resultatene viser masterstudenter som er svært opptatt av FoU og forskningsbasert kunnskap. Arbeidet med masteroppgaven har gitt dem dybdekunnskap de mener er relevant for profesjonsutøvelsen, og prosessen med å gjennomføre masteroppgaven har ført til selvstendighet og evne til samarbeid. Resultatene viser at disse masterstudentene, med sin faglige fordypning og FoU-kunnskap, representerer en ny lærerrolle: den forskende læreren. Å ha lært seg å finne frem til forskningsbasert kunnskap, trekker studentene frem som en sentral del av profesjonskunnskapen. Forskningsfunnene fremhever også studentenes stolthet over masterarbeidet sitt (Jakhelln m.fl., 2016).

Forskningsfunnene fra denne undersøkelsen viser muligheter, men de viser også til fremtidige utfordringer. Forfatterne bak artikkelen forteller at det gjenstår å se hvor holdbar masterstudentenes kunnskapsbase er i møte med en profesjon og en skolevirkelighet som har andre kunnskapsformer i fokus. Utdanningsforskerne tror at de kommende lærerne kan risikere å oppleve en profesjonell utrygghet knyttet til sin egen kompetanse i fremtiden, ettersom det er usikkert hvordan skolene vil ta imot masterkompetansen deres.

Lærerstudentene er også bekymret for at de fremtidige kollegene deres kommer til å være for ulike dem selv. Reformtrykket i lærerutdanningen er dessuten omfattende, og det foreligger et krevende arbeid og store krav til de institusjonene som skal utvikle nye masterutdanninger for grunnskolelærere, hevder utdanningsforskerne (Jakhelln m.fl., 2016).

I 2015 evaluerte to eksterne ekspertkomiteer pilotprosjektet i nord og komiteene kom med anbefalinger til de nye masterutdanningene. Det er først og fremst innholdet i de nye mastergradsprogrammene som har blitt evaluert. Universitetet i Tromsø fikk særlig skryt for sin ”nyskapende utdanningspraksis” (Brøndbo, 2015) og komiteene berømmet fagmiljøet ”for ambisjonene og for måten det er lagt til rette for at forskningsbasert undervisning og undervisningsbasert forskning kan foregå” (Brøndbo, 2015). For begge de integrerte

masterutdanningene, ønsker fagekspertene å justere litt på antallet fag som studentene kan velge å skrive masteroppgaver om. I tillegg mener begge komiteene at forskningsfokuset kan oppjusteres og at læringstrykket allerede kan settes inn ved studiestart (Brøndbo, 2015). Det finnes altså flere eksempler på og ulike fremstillinger av et vellykket prosjekt i Tromsø, men det foreligger en enighet om at det fremdeles er en vei å gå når det gjelder integreringen av vitenskapsfag, profesjonsfag og praksis i lærerutdanningene (Engelien m.fl., 2015, s. 169).

Det finnes altså lite forskningslitteratur som omhandler den nye masterutdanningen, men det finnes som nevnt forskningsfelt som tar opp nærliggende problemstillinger. Forskning viser at lærerprofesjonen, lærerrollen, kompetansebegrepet og lærerutdanningene stadig er i endring. Det finnes forskningsfunn som kan fortelle oss noe om innholdet og organiseringen av masterutdanningene i Finland og den ervervede masterkompetansen til masterstudentene fra Tromsøforsøket. Den foreløpige forskningen antyder at innføringen av masterutdanningen er preget av resultatene fra de internasjonale undersøkelsene og en internasjonal sammenligningskultur. Hva kan utdanningspolitiske dokumenter og utsagn fra debatten fortelle oss om dette? I de neste kapitlene blir den empiriske forskningen lagt frem. Det fjerde kapitlet presenterer funn fra dokumentanalysen, mens det femte kapitlet presenterer funn fra intervjuene. Disse funnene diskuteres opp mot hverandre i oppsummeringsdelen.

4.0 Veien mot en masterutdanning for lærere

4.1 En analyse av tekstlige kilder

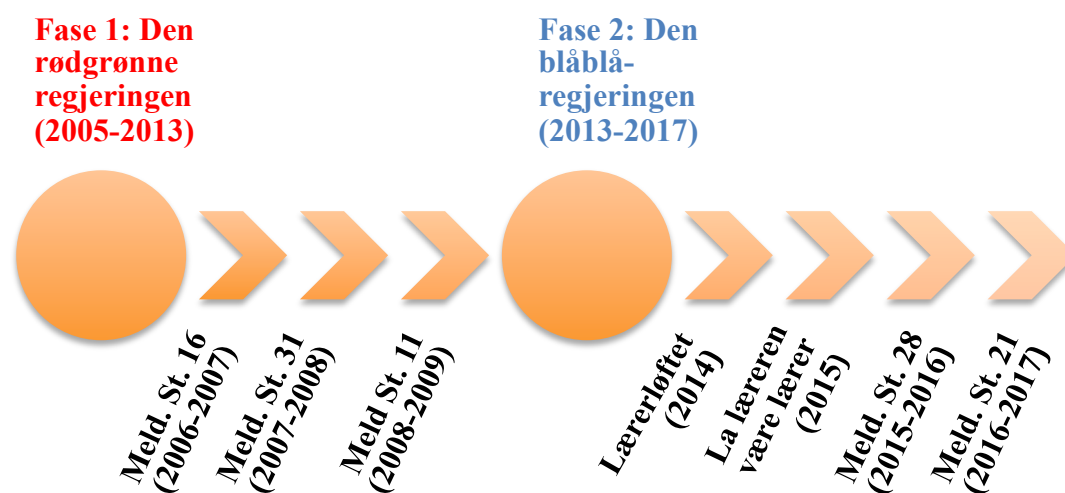
Lærerutdanningen i Norge har fått tildelt stor plass i debatten om norsk utdanningspolitikk og samfunnsutvikling etter tusenårsskiftet (Hamre & Hamre, 2017, s. 182). Debatten blir særlig innviklet når aktørene som deltar i utformingen av skolepolitikken har ulike syn på hva som kan gjøre den norske skolen bedre. Professorene Dale, Gilje og Lillejord forklarer fenomenet slik

Utdanningssektoren har alltid vært under en stram politisk kontroll, og skiftende politiske myndigheter oppfatter det som sin oppgave å styre skolen i bestemte retninger. Det skjer ved at de politiske myndighetene til enhver tid pålegger skolen lovbestemte oppgaver og i grove trekk bestemmer dens innhold, for eksempel hva slags kunnskap de politiske myndighetene mener at barn og unge har behov for (Dale m.fl., 2011, s.14).

Professorene forteller at politiske myndigheter bestemmer over innholdet i skolen og hva slags former for kunnskap som skal prioriteres. Regjeringen har altså muligheten til å styre skolen i en bestemt retning, og fokuset kan endre seg etter et regjeringsskifte. De siste årene har særlig sammenhengen mellom skole, kunnskap og samfunnsutvikling blitt mer og mer fremtredende på den politiske dagsordenen (Dale m.fl., 2011, s. 14). Hvilke synspunkter finnes innen utdanningssektoren? I denne dokumentanalysen er målet å avdekke hvilke forståelser de ulike aktørene i utdanningssektoren har av den nye masterutdanningen. Det finnes mange aktører som har sterke meninger om hvordan skolen skal være, men finnes det noen overordnede forståelser? Finnes det mønster i synet på hvordan skolen skal være, og hvordan preger dette debatten om mastergrad i lærerutdanningen? Eksisterer det noen motsetninger?

Denne dokumentanalysen er strukturert slik at den er delt inn i to faser som tar utgangspunkt i hver sin regjeringperiode. Jeg gjør rede for sentrale etapper i prosessen som førte til vedtaket om masterutdanning for alle lærere og drøfter innholdet i de ulike forslagene og argumentene bak dem. Jeg har som sagt valgt å studere utsagn fra sentrale aktører og dokumenter fra den rødgrønne regjeringen (2005-2013) og den blåblå-regjeringen (2013-2017). I denne analysen starter hver fase med en presentasjon av aktører, dokumenter og reformer fra den aktuelle perioden. Deretter blir aktørenes beskrivelse av situasjonen i skolen undersøkt nærmere. Hva

mener aktørene er statusen i skolepolitikken og hvilke føringer legger dette for strategiene når det gjelder lærerutdanningen? Jeg har også studert det språklige innholdet i tekstene, som for eksempel sentrale begreper. Hvilken forståelse har aktørene av kompetansebegrepet, og hva mener regjeringene med begrepet “kvalitet”? Den siste delen presenterer konsekvensene for lærerutdanningen, løsningsforslagene til regjeringene og synspunkter fra utvalgte opposisjonsparti og talspersoner fra lærerorganisasjoner.



Figur 1: Denne tidslinjen illustrerer hvilken periode de mest sentrale tekstene tilhører. Aktørene sine uttalelser fra diverse avisinnlegg har ikke blitt inkludert i denne grafiske framstillingen.

4.2 Fase 1: Stoltenberg II-regjeringen (2005-2013)

4.2.1 Sentrale aktører og reformer

Jens Stoltenberg sin andre regjering, den såkalte “rødgrønne regjeringen”, styrte Norge fra 2005 til 2013. Denne koalisjonsregjeringen bestod av Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk Venstreparti (Bonde & Tvedt, 2015). I løpet av sin virketid på Stortinget utarbeidet den rødgrønne regjeringen flere styringsdokumenter, blant annet stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring, stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – Rollen og utdanningen*. Disse dokumentene gir uttrykk for hva denne regjeringen mener bør gjøres med den norske skolen og lærerutdanningen.

En sentral aktør under valgkampen i 2005 var SV-leder Kristin Halvorsen. Halvorsen ble utnevnt som kunnskapsminister i 2009, med ansvar for barnehage-og opplæringsaker. I 2012 fikk hun også ansvaret for forskning og høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012). Under valgkampen forklarte Halvorsen at SV har et annet kunnskapssyn enn partiene på høyresiden. Hun hevdet at partiet har et “bredere kunnskapssyn”, og at SV som parti legger mer vekt på dannelse og en analytisk tilnærming enn det Høyre gjør (Halvorsen, referert i Bergesen, 2006, s. 82).

Den første stortingsmeldingen fra denne regjeringeperioden med særlig relevans for denne oppgaven er stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). I meldingen, *Tidlig innsats for livslang læring*, diskuterer regjeringen hvordan utdanningssystemet kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller i skolen. Dokumentet inneholder en rekke tiltak som kan virkeliggjøre dette målet. Hovedtiltakene som blir presentert i meldingen er satsinger som omhandler tidlig innsats og kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, utdyper disse tiltakene (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 5).

Det brukes store ressurser på kompetanseutvikling av lærere i grunnskolen, og begrunnelsen ble lagt frem i *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Stortingsmeldingen varslet om en klarere nasjonal styring for å forbedre kvaliteten i grunnskolen. Da internasjonale undersøkelser avdekket ferdighetsnivået til norske elever etter tusenårsskiftet, ble regjeringen som sagt bekymret over kvaliteten i den norske grunnskoleopplæringen. Regjeringen anser det som et problem at kravene til kompetanse i samfunnet øker, samtidig som ferdighetene til elevene i skolen svekkes (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 6). Meldingen inneholder derfor tiltak som skal heve kvaliteten i grunnopplæringen og tiltak som skal forbedre elevenes faglige læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7).

Året etter kom stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – Rollen og utdanningen*. I meldingen varslet regjeringen om enda større endringer i utdanningssystemet, ettersom norske elever fremdeles viste “svakere faglige kunnskaper og ferdigheter enn det regjeringen ønsker” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 10). Her legger regjeringen frem forslaget om grunnskolelærerreformen, en reform som skal sørge for en sterkere differensiering når det gjelder fag og skoletrinn. Stortingsmeldingen begrunner omleggingen ved å forteller at “dagens allmennlærerutdanning er for bred til å gi lærerkandidatene nødvendig faglig og pedagogisk kompetanse for alle trinn og fag i skolen” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 10).

Meldingen viser til flere evalueringer av lærerutdanningen som forteller at utdanningen står overfor utfordringer som det er nødvendig å ta tak i. Regjeringen forklarer at den blant annet ønsker å “utvikle en god samarbeidsstruktur mellom utdanningsinstitusjonene og få på plass mastertilbud i samsvar med grunnskolens behov” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 9). Det blir lagt frem kvalitetshevende tiltak som skal forbedre både skolen og lærerutdanningen, og regjeringen forteller i forbindelse med dette at det er ønskelig å få på plass et mastertilbud.

En av de sentrale reformene under den rødgrønne regjeringen var altså grunnskolelærerreformen. Som nevnt tidligere i oppgaven ble reformen iverksatt i 2010 og førte til en omfattende omlegging av lærerutdanningen, der allmennlærerutdanningen (ALU) ble omgjort til en grunnskolelærerutdanning (GLU). Grunnskolelærerutdanningen gjorde det mulig for lærerstudentene å velge mellom to hovedretninger, nemlig GLU 1-7 og GLU 5-10 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 64). Omleggingen av lærerutdanningen sørget for en større differensiering av skoletrinn, større bruk av forskningsbasert teori og mer praksis enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2010). Hvilke argumenter fremmet regjeringen for denne reformen?

4.2.2 Situasjonsbeskrivelse: Velferdsstaten står på spill

De ulike dokumentene og aktørene fra perioden formidler hvordan regjeringen oppfattet statusen til skolepolitikken. Hvordan ble situasjonen i grunnskolen og statusen til skolepolitikken forstått under den rødgrønne regjeringen? Og hva er situasjonsbeskrivelsen for lærerutdanningen?

Innledningen til stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* inneholder en kort presisering av hva som blir sett på som det viktigste/mest grunnleggende i dagens samfunn;

Norge er rikt på petroleumsressurser, men det er menneskenes kunnskaper og evner som utgjør den klart største delen av nasjonalformuen, og det er investeringer i kompetanse som skal sikre Norge et høyt velferdsnivå i framtiden. God kvalitet i grunnopplæringen er både en investering i den enkeltes livsprosjekt og i vår felles framtid (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 5)

Ifølge meldingen er menneskets kompetanse den viktigste innsatsfaktoren i samfunnet. Kunnskap er først og fremst viktig for å kunne sikre høy kvalitet i grunnskolen og for å opprettholde velferdsnivået til Norge. I stortingsmeldingen understrekes det at god kvalitet i grunnopplæringen har betydning for både den enkelte og fellesskapet. Regjeringen antyder at

grunnutdanningen i Norge bør bli bedre, og at konsekvensene er mange hvis det ikke skjer endringer

Den negative trenden i de internasjonale undersøkelsene må snus. Hvis ikke det skjer, vil for mange gå ut av skolen uten ferdighetene de trenger senere. I tillegg kan Norge få svakere kompetansenivå i befolkningen, og dårligere kvalitet i høyere utdanning og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 6).

Etter tusenårsskiftet nevner de fleste stortingsmeldingene de omtalte PISA-undersøkelsene, og bekymringene over resultatene kommer kanskje sterkest frem i stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen*. Her får resultatene til undersøkelsene tildelt stor plass og får betydning for hvordan regjeringen oppfatter kvaliteten i skolen. Undersøkelsene viser som nevnt over at de norske elevene ikke gjør det godt nok i skolen, og regjeringen er bekymret for at dette kan påvirke kvaliteten på utdanningen og arbeidslivet. I meldingen knyttes dermed de svake resultatene til et bredere problembilde: Oppslutningen om fellesskolen vil svekkes, befolkningen vil få færre valgmuligheter og det kan bli vanskeligere å delta på viktige samfunnsarenaer. Mangel på kunnskap vil ikke bare gå hardt utover fellesskolen og fellesskapet, men også den enkelte elev:

Dårlige leseferdigheter begrenser mulighetene til fullverdig deltagelse på mange samfunnsarenaer. Manglende leseferdigheter gir færre valgmuligheter for senere utdanning og yrkesliv. Sjansen for å falle utenfor arbeidslivet er stor. Nesten halvparten av 50–60 åringene som har lave leseferdigheter, er uføretrygdet. Leseferdigheter gir også muligheter for deltakelse i andre områder av samfunnslivet. Det påvirker evnen til å delta i demokratiske prosesser, til å følge med i mediene og til å mestre dagliglivet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 6).

Hvis ikke de norske elevene gjør det bedre i skolen, vil altså konsekvensene være mange. I framstillingen av fremtiden til den norske skolen etablerer meldingen et skrekkszenario, der det er flere ting som står på spill. Regjeringen mener at Norge befinner seg i en påtrengende situasjon, og dette skrekkszenarioet etablerer et legitimt behov for handling i tiden fremover. Det er nødvendig at flere enn i dag har gode kunnskaper og ferdigheter ”for å opprettholde Norges konkurranse- og innovasjonsevne og velferdsnivå” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 6). Utover i meldingen retter regjeringen særlig blikket mot utdanningssystemet til Finland, og påpeker flere ganger at resultatene til de finske elevene skiller seg ut sammenlignet med

resultatene til elever fra andre nasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 16). Regjeringen forteller at:

Internasjonale undersøkelser viser at de finske elevene ligger i verdenstoppen i kunnskaper og ferdigheter, at det er få elever som har svake resultater, og at det er liten ulikhet elevene imellom. Denne finske evnen til å trekke med seg alle elevene, gjør at OECD utroper den finske grunnskolen til en av verdens beste i å oppnå utjevning og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 62).

I motsetning til Norge skårer Finland høyt på de internasjonale testene. Det finske skolesystemet blir omtalt som “et av verdens beste”, og da blir det naturlig å bruke Finland som forbilde. I stortingsmeldingene blir det sagt at den norske grunnskolen ikke er god nok, og tilstandene i Finland blir som vist over fremstilt som det ideelle målet. I motsetning til det fremtidige skrekkscenarioet, blir utdanningssystemet til Finland fremstilt som redningen. Ved å bruke den finske grunnskoleopplæringen som en modell, kan norske elever muligens forbedre sine resultater i fremtiden. Regjeringen forteller også at Finland ikke bare skårer høyt på de faglige testene, men også innen tilpasset opplæring. Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* retter oppmerksomheten mot sosial utjevning og refererer til målsettingene i stortingsmelding nr. 16 ... *og ingen sto igjen* (2006-2007) om viktigheten av tidlig innsats. Slik understreker den rødgrønne regjeringen at de ikke bare er opptatt av det faglige prestasjoner og næringsliv, men også det sosiale.

4.2.3 Begreper og innhold

I tekstene er det enkelte begreper som blir brukt i større grad enn andre. Begrepene *kvalitet*, *kompetanse* og *kunnskap* er gjengangere og blir brukt om hverandre. Men hvordan blir disse begrepene brukt og forstått av regjeringen?

Hvordan blir begrepet “kvalitet” forstått?

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* forteller at “skolen er en bærebjelke i det norske samfunnet. Høy kvalitet her er avgjørende både for den enkelte og for samfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 11). I meldingen forklarer regjeringen nærmere hva som ligger bak begrepet og hva som må gjøres for å heve kvaliteten i norsk skole. Meldingen definerer kvalitet slik

Samfunnet har gitt grunnopplæringen et omfattende mandat som konkretiseres i formålsparagrafen for grunnopplæringen, den øvrige delen av opplæringsloven og forskriftene, herunder læreplanens generelle del, prinsippene for opplæringen og læreplanene i fag. Kvaliteten i grunnopplæringen

kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7).

Tre punkter fremheves i teksten, og de er regjeringens mål for kvalitet i grunnopplæringen. Disse er som følger:

1. Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter, som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv.
2. Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet.
3. Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 11)

Regjeringen ønsker først og fremst en grunnopplæring som gir alle elever grunnleggende ferdigheter, ettersom denne kompetansen kan komme samfunnet til gode i fremtiden. Til tross for dette er det tredje målet særlig rettet mot elevene, og regjeringen legger med dette også vekt på de individuelle behovene; at alle elever skal oppleve mestring og inkludering i skolehverdagen.

Stortingsmeldingen belyser fem forhold som kan forbedre kvaliteten i skolen, ettersom det har blitt avdekket “kvalitetssvikt i grunnopplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Meldingen fremhever kompetanseutvikling, tidlig innsats, støtte til praksis, “færre hull” i Kunnskapsløftet og tettere oppfølging av skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9-10). Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – Rollen og utdanningen* presenterer tiltak på individnivå, som tidlig innsats og tettere oppfølging av den enkelte elev. I tillegg inkluderer denne meldingen lærerstudentene og understreker at “dyktige studenter bidrar i seg selv til å øke kvaliteten i utdanningen” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 31).

“Hullene” i læreplanverket

Kunnskapsløftet ble innført i 2006 for å forbedre elevenes læringsresultater. Denne reformen sørget for innholdsmessige, strukturelle og organisatoriske endringer innen grunnopplæringen og videregående opplæring (Kunnskapsløftet, referert i Kunnskapsdepartementet, 2019). Den rødgrønne regjeringen forteller at de ønsker å forbedre grunnskolen ved blant annet å “tette hull” i Kunnskapsløftet. Læreplanverket stiller store krav til det lokale nivået, og regjeringen mener det er “behov for å tette hull i Kunnskapsløftet ved å gi mer veiledning om innholdet, men også mer støtte til å gjennomføre Kunnskapsløftet lokalt” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 12). Betyr dette at det er på det lokale nivået “hullene” befinner seg?

Regjeringen ønsker å gjennomføre flere tiltak for å støtte kommunenes, skolenes og lærernes arbeid med gjennomføringen av Kunnskapsløftet i fremtiden. Kunnskapsdepartementet skal ifølge stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* utarbeide flere veiledende læreplaner og gi bedre informasjon om hvordan de ulike skolene kan arbeide med videreutvikling og lokal tilpassing av læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 10). Innføringen av disse tiltakene kan bety at regjeringen mener at skolene har problemer med å bruke læreplanverket på en tilfredsstillende måte.

Ordet ”hull” blir brukt flere ganger når Kunnskapsløftet blir nevnt i teksten. Når ordet blir brukt på denne måten, virker det som at det er noe som mangler. Men hva er det som mangler? Mener regjeringen at lærerne mangler kunnskap om hvordan de kan bruke Kunnskapsløftet på en tilstrekkelig måte i hverdagen? Og hvilken form for kunnskap eller kompetanse bør lærere ha?

Lærernes kompetanse

Regjeringen ønsker særlig å satse på kompetanseheving i opplæringssektoren. Det hevdes at: ”lærernes kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Det blir også understreket i stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* at regjeringen skal gi ansatte i skolen bedre muligheter for kompetanseutvikling gjennom å etablere et system for etter -og videreutdanning. Når man sammenligner lærere i Norge med lærere fra andre land, viser forskning at norske lærere har deltatt relativt lite i etter -og videreutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9-10).

Ettersom lærerens kompetanse er viktig for elevenes læring, forteller regjeringen hva slags kompetanse de mener at lærere bør ha i skolen. I stortingsmeldingen står det skrevet at

Læreren må ha god faglig og metodisk kompetanse. God fagbakgrunn er nødvendig for å kunne motivere og formidle kunnskap med tyngde, trygghet og entusiasme. Mange studier viser at høy faglig og pedagogisk kompetanse hos lærerne er en sentral betingelse for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 35).

Regjeringen vektlegger her både faglig og pedagogisk kompetanse, selv om den faglige kompetansen blir fremhevet i større grad. I stortingsmeldingen refererer regjeringen til forskning som viser sammenheng mellom lærernes formelle kompetanse og elevenes

resultater, som for eksempel undersøkelsen til Darling-Hammond (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 35). Det blir sagt at læreren også må ha kompetanse innen metode, men det blir ikke nevnt hvilken type metodisk kompetanse det er snakk om.

Det finnes flere stortingsmeldinger som omtaler lærernes kompetanse og hva den skal inneholde. I stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) blir lærerens kompetanse definert som “summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 47). Denne meldingen presenterer også OECDs kompetansebegrep; “A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimensions” (OECD, sitert i Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 47). Denne definisjonen nevner både fagkompetanse og pedagogisk kompetanse, men OECD understreker utover i meldingen at fagkompetansen danner et særlig viktig grunnlag for yrkesutøvelsen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 47).

Regjeringen legger her særlig vekt på *en* form for kompetanse, nemlig den faglige kompetansen. Regjeringen forteller at “norske elever har svakere faglige kunnskaper og ferdigheter enn det regjeringen ønsker” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 10). Det vises til at OECD hevder at fag er viktig, og de internasjonale undersøkelsene viser at norske elever ikke er gode nok. Den norske skolen lykkes ikke med elevenes faglige prestasjoner. Til tross for denne vektleggingen av fag, mener regjeringen at det foreligger et behov for pedagogisk kompetanse hos lærerne i skolen også (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 35).

Stortingsmelding nr. 11 *Læreren – Rollen og utdanningen* forteller at

flere faglige og pedagogiske forhold gjør det ønskelig å øke antallet lærere som har høyere grads utdanning i grunnskolen. Det er positivt for elevenes læringsmiljø at lærere med mer spesialisert faglig og pedagogisk kompetanse på masternivå inngår som del av et fagfellesskap i grunnskolen.

Departementet ønsker å stimulere denne utviklingen og rette relevante mastertilbud for lærere mot barnetrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 23).

For første gang sier regjeringen at det kan være nyttig med lærere med mastergrad i grunnskolen. Når regjeringen ønsker lærere med høyere utdanning i grunnskolen, kan det også tolkes som at allmennlærerutdanningen ikke er god nok og ikke oppfyller ønskelige krav. Regjeringen fremstiller mastergrad, og gjerne høyere grads utdanning, som en styrke

for skolen. Her begynner regjeringen å løfte frem den kompetansen en masterutdanning kan gi og dette er de første stegene på veien mot en masterutdanning. Men det er fremdeles uklart hvilken form for kompetanse en masterutdanning skal inneholde. Og hvordan kan denne kompetansen måles?

Hvordan måle kompetanse?

Vurdering av kvalitet i grunnopplæringen byr på mange utfordringer, ettersom ikke alle sider ved kvaliteten i skolen lar seg måle (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 5). Departementet skriver at regjeringen har etablert nye målemetoder og systemer for vurdering av kvalitet i skolen i løpet av de siste årene. Ny kunnskap om hvordan man kan måle kvalitet har dessuten blitt viktig for å kunne oppnå forbedringer på gitte områder (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 5). Til tross for dette skriver regjeringen at

Samtidig er det viktig å understreke at en rekke mål for norsk skole, både faglige og de som gjelder verdier og holdninger, ikke er vurdert gjennom slike undersøkelser. På flere områder er det derfor vanskelig å gi gode vurderinger av kvaliteten i norsk skole, både av utviklingen over tid og sammenlignet med andre land (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 5)

Det blir sagt at det er vanskelig å vurdere kvalitet i skolevesenet, og sammenligne kvalitet og utvikling med andre land. Året etter forteller stortingsmelding nr. 11 at det skal etableres indikatorer:

Kunnskapsdepartementet vil fastsette tydelige mål og et sett av indikatorer som kan måle kvalitetsutvikling over tid. En følgegruppe med bred faglig kompetanse skal vurdere gjennomføringen av reformen både nasjonalt og lokalt (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 10)

Kunnskapsdepartementet sier at de ønsker å utvikle nasjonale indikatorer som kan måle endring over tid, som kan gjelde for både kvalitative og kvantitative forhold. Departementet skriver at de vil ”vurdere om det er hensiktsmessig å videreføre den ordningen med årlig rapportering av kvalitetsforbedring som er innført for oppfølging av NOKUTs evaluering” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 29). Det er interessant å observere at det som først er vanskelig å gjennomføre, etter hvert blir mulig på grunn av indikatorene. I 2008 presenterer regjeringen altså en problematiserende holdning til måling av kompetanse, ettersom den forteller at det er vanskelig å måle alle former for kompetanse. Men her viser regjeringen en tvetydighet, ettersom det står i den neste meldingen at det likevel er mulig å måle kvalitet ved

hjelp av indikatorer. Betyr dette at regjeringen begynner å bevege seg i retning av et målbart kompetansebegrep?

Regjeringen sine uttalelser om ønsket innhold og gjentakende bruk av bestemte begreper i utdanningspolitikken sier oss noe om hva den mener bør endres med lærerutdanningen. Stortingsmeldingene viser at det er større fokus på lærernes faglige kompetanse og elevenes faglige presentasjoner, samt målbasert kompetanse og høyere kvalitet i grunnopplæringen på grunn av de internasjonale undersøkelsene. Jeg har undersøkt hva disse elementene vil bety for lærerutdanningen. Hva mener den rødgrønne regjeringen om lærernes utdanning?

4.2.4 Konsekvenser for lærerutdanningen

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* antyder at allmennlærerutdanningen ikke møter de kravene som regjeringen stiller til god opplæring. I kjølvannet av de dårlige resultatene fra de internasjonale undersøkelsene viser meldingen til at mange lærere og rektorer mener at tiden på skolen ikke har blitt utnyttet godt nok, og at arbeidet i skolen ikke har blitt organisert slik at elevene kan oppnå best mulig læring. Ifølge meldingen er det derfor nødvendig å se nærmere på bruken av tid og organisering av opplæringen i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Meldingen legger også frem ulike studier knyttet til lærernes kompetanse. Undersøkelser forteller blant annet at norske lærere sjeldent benytter seg av forskningsbasert kunnskap, og at omfanget av empirisk og praksisnær forskning er begrenset (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 10). Regjeringen mener at “lærerne trenger kunnskap om hva som gir god læring, hvilke metoder som virker, og hvordan de kan møte ulike utfordringer i klasserommet. Relevant forskning og forskningsbaserte verktøy må være tilgjengelig for lærerne og skolelederne i hverdagen” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 67). Det er interessant at fag ikke blir nevnt i denne sammenhengen. Her er fokuset rettet mot læring, metodikk og utfordringer i klasserommet. Regjeringen nevner ”forskingsbaserte verktøy”, men det blir ikke konkretisert hva som menes med dette.

Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* refererer til studien til Falch og Naper fra 2008, en undersøkelse som fortalte at “det er spesielt en sterk effekt når læreren er lektor, det vil si lærer med faglig fordypning på master- eller hovedfagsnivå” (Falch & Naper, referert i Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 35). Dette er det eneste stortingsmeldingen forteller om en masterutdanning; at elevene lærer mer hvis læreren har mastergrad. Dette kan regnes som startpunktet for prosessen mot en masterutdanning. En masterutdanning for grunnskolelærere

ble nevnt året etter i stortingsmelding nr. 11 *Læreren – Rollen og utdanningen*. I denne meldingen nevner regjeringen at de ønsker å videreføre en ordning der både fireårig og femårig lærerutdanning kan kvalifisere lærere for arbeidet i grunnskolen. Først og fremst ønsker regjeringen å styrke kvaliteten i den fireårige lærerutdanningen, men meldingen forteller samtidig at grunnskolen også har behov for “spesialistlærere” som har faglig kompetanse utover den som blir gitt i de nye grunnskolelærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 23).

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) skriver følgende om innholdet i lærerutdanningen

Lærerutdanningen skal legge grunnlaget for at lærere blir gode til å lede og støtte elever med ulike forutsetninger for læring og ulik opplevelse av mestring. Utdanningen må gi en best mulig innføring i alle sider ved lærerrollen, og legge et grunnlag for videre profesjonell utvikling i yrket. Dette forutsetter nærhet til skolen og at de ulike delene i utdanningen har en tydelig profesjonsretting og sammen utgjør en helhet. Teoretisk kunnskap i fagene og kunnskap om hvordan det undervises i dem, må integreres med praktiske oppgaver i skolehverdagen. Fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis må derfor kobles tettere sammen, både innholdsmessig og organisatorisk (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 19).

Regjeringen ønsker at lærerstudentene skal få innblikk i lærerrollen og profesjonsutvikling. Dessuten løfter regjeringen frem en integrering mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. Det virker som at regjeringen ønsker en bedre fordeling av disse elementene i utdanningen. Regjeringen gir uttrykk for at det er ønskelig å koble teoretisk kunnskap og praktiske oppgaver tettere sammen enn det som har blitt gjort før.

På samme måte som når det gjelder grunnskolen, sammenligner stortingsmelding nr. 11 grunnskolelærerutdanningen i Norge med grunnskolelærerutdanningen i andre nordiske land. Finland har innført femårig masterutdanning for alle lærere i skolen, unntatt førskolelærere. Danmark sin “folkeskolelærerutdanning” er foreløpig fireårig, mens Island har vedtatt å gjøre den treårige lærerutdanningen om til en femårig lærerutdanning. Lengden på den svenske lærerutdanningen kan variere fra tre til fem år, ettersom det kommer an på faglig fordypning og hvilket nivå i skolen lærerstudenten sikter mot (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 74). I løpet av de siste årene har altså de fleste lærerutdanningene i Norden blitt femårige. Er dette årsaken til at lengden på den norske lærerutdanningen stadig utvides også?

I stortingsmeldingene forekommer det ofte sammenligninger mellom det norske skolevesenet og skolevesen i andre land. Viser sammenligningene til Norges deltakelse i et internasjonalt kappløp eller benytter nasjonene seg av en gjensidig erfaringsutveksling? Finlandsmodellen, sammenligningene med andre omkringliggende land og PISA-fokuset blir stadig nevnt, og det virker som at det er mye som står på spill for regjeringen. Når man studerer dokumentene får man inntrykk av at en nasjonal konkurransesituasjon blir konstruert, og da spesielt når opposisjonen til den rødgrønne regjeringen også lar seg inspirere av utdanningssystemet til Finland. I 2012 ble Elisabeth Aspaker, skoletalskvinnen fra Høyre, intervjuet av VG. Dette intervjuet ble gjennomført tolv år etter PISA-undersøkelsen, og i artikkelen forteller Aspaker at den norske skolen fremdeles står på stedet hvil. I artikkelen hevder Aspaker at det er nødvendig å danne en utdanningsordning som produserer dyktigere faglærere. Aspaker forteller at “vi må gjøre som Finland og styrke faglærerutdanningen. Uansett hvordan norske elever plasserer seg (...) har vi en lang vei og gå før vi er i nærheten av Finlands nivå” (Aspaker, sitert i Ertesvåg, 2012). I følge artikkelen er Arbeiderpartiet positiv til en lærerutdanning etter finsk modell, med lengre og mer faglig spisset lærerutdanning på masternivå (Ertesvåg, 2012).

Disse stortingsmeldingene ble skrevet etter tusenårsskiftet og det virker som at den rødgrønne regjeringen er opptatt av fagspesialisering, forskning og praksis. Det var som nevnt tidligere den rødgrønne regjeringen som endret lærerutdanningen til å bli en grunnskolelærerutdanning i 2010, med en større differensiering av fag og skoletrinn. I etterkant av denne reformen er det ikke lenger mulig for grunnlærerstudentene å utdanne seg til å undervise i alle fag på alle trinn. De utdanningspolitiske tekstene fremhever dessuten forskning, som har blitt en større del av lærernes kunnskapsbase enn før. Stortingsmeldingene fra den rødgrønne regjeringen vier forskning og fag stor oppmerksomhet, men meldingene legger også stor vekt på lærernes praktiske ferdigheter. Den rødgrønne regjeringen antyder at den ønsker å styrke disse ferdighetene også (Askling m.fl., 2016, s. 73).

Den rødgrønne regjeringen trodde nok de startet veien mot en bedre skole i 2010, men funn fra denne studien viser at grunnskolelærerreformen ikke gikk langt nok. Det virker som at store deler av problemene er knyttet til innholdet i lærerutdanningen og organisering av skolen. I tekstene etterspør regjeringen relevant forskning, og da særlig praksisnær forskning. Den rødgrønne regjeringen ønsker en større integrering av de ulike fagelementene i lærerutdanningen. I stortingsmeldingene begynner regjeringen å åpne opp for lærere med

mastergrad i grunnskolen, ettersom den mener at skolen trenger lærere med fagkompetanse utover grunnskolespesialiseringen.

I analysen over drøfter jeg synspunktene til den rødgrønne regjeringen. I 2013 var det duket for et nytt stortingsvalg, og en “blåblå-regjering” overtok styringen av landet. Erna Solberg ble statsminister og regjeringen bestod av partiene Høyre og Fremskrittspartiet.⁵ Den første Solberg-regjeringen utgjør den andre fasen i denne dokumentanalysen. Hva skjer med utdanningspolitikken og lærerutdanningen når den rødgrønne regjering går av?

4.3 Fase 2: Solberg-regjeringen (2013-2017)

4.3.1 Sentrale aktører og reformer

Den blåblå-regjeringen har utarbeidet flere sentrale dokumenter som kan fortelle oss noe om prosessen rundt innføringen av den nye masterutdanningen for grunnskolelærere, nemlig satsingsrapporten *Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen* (2014), stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* og stortingsmelding nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Vi har tidligere sett at den rødgrønne regjeringen ikke var helt fornøyd med kvaliteten i grunnskolen og grunnskolelærerutdanningen. Den daværende kunnskapsministeren Kristin Halvorsen tok til orde for et bredere kunnskapssyn og la vekt på både det faglige og det sosiale i grunnskolen. I dokumentene fra den forrige perioden kan vi se at regjeringen etter hvert begynte å vurdere om det burde være flere lærere med mastergrad i grunnskolen. Da Høyre ankom regjeringskontorene etter stortingsvalget, hadde partiet en klar tanke om hva som måtte gjøres for å heve kvaliteten innen det norske utdanningssystemet. Etter åtte år med rødgrønn regjering mente den blåblå-regjeringen at det var på tide å starte arbeidet med å “revitalisere kunnskapsskolen” og den valgte å innføre en femårig masterutdanning for alle lærere (Isaksen, 09.01.2018).

Trond Giske fra Arbeiderpartiet og Torbjørn Røe Isaksen fra Høyre er to sentrale aktører i denne regjeringsperioden. Isaksen har vært forkjemper for en masterutdanning for lærere og

⁵ Stortingsvalget i 2017 resulterte også med et borgerlig flertall. I den andre Solberg-regjeringen kom Venstre inn i regjeringen i 2018 og KrF kom inn i regjeringen i 2019. Fremskrittspartiet gikk ut av regjeringen i 2020 (Garvik, m.fl., 2020). Den nye masterutdanningen ble iverksatt høsten 2017, men denne regjeringsperioden vil ikke bli undersøkt nærmere i dokumentanalysen.

han hadde en sentral rolle under innføringen av den. Isaksen var kunnskapsminister fra 2013 til 2018, og er i skrivende stund landets arbeids- og sosialminister (Stortinget, u.å., “Representanter og komiteer”). Giske var leder for Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen fra 2013 til 2017. I dette tidsrommet skrev Giske et verk om skolen og lærerutdanningen, der han fulgte sin gamle barneskole i ett år for å “lære mer om dagens skolevirkelighet” (Giske, 2015, bakside). I boken, *La læreren være lærer* fra 2015, uttrykker Giske hva en masterutdanning for lærere bør inneholde. Giske understreker at boken inneholder noen synspunkter og ideer som ikke har vært nedfelt i Arbeiderpartiets programmer (Giske, 2015, s. 19).

Året etter stortingsvalget lanserte den blåblå-regjeringen strategien ”*Lærertiløftet – på lag for kunnskapsskolen*” (2014), en satsingsrapport som legger frem hovedsatsingene til regjeringen innen det norske utdanningssystemet i tiden fremover. Ifølge rapporten skal regjeringen innføre ”en massiv satsing på etter- og videreutdanning, en ny masterutdanning for lærere, høyere krav for å bli lærer og krav til fordypning for lærere som skulle undervise i norsk, engelsk og matematikk” (Isaksen, 09.01.2018). Den blåblå-regjeringen ville altså ha en *ny* masterutdanning fra start.

Den første stortingsmeldingen fra denne regjeringsperioden med særlig relevans for denne oppgaven er stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. I meldingen forteller regjeringen at den ønsker å videreføre og fornye læreplanverket for Kunnskapsløftet. Ifølge regjeringen skal fornyelsen sikre en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, “slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt” (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 6). *Fagfornyelsen*, skal altså fornye fagene og læreplanene i skolen.

Året etter kom stortingsmelding nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. I meldingen etterspør regjeringen en skole som er tidlig ute, tett på alle elever og som selv tar tak. Det ble presentert en ny modell for kompetanseutvikling, som skal sikre lærere, skoleledere, skoler og kommuner større handlingsrom. Regjeringen skal opprette en nedre grense for kvalitet og iverksette strengere krav til formell kompetanse innen skoleledelse og spesialpedagogikk. Dessuten skal nye utvalg sikre at opplæringsloven ivaretar målene og prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Den nye regjeringen har altså flere målsetninger for grunnskolen og lærerutdanningen. Den blåblå-regjeringen ønsker blant annet å gjenopprette en faglig sterk skole og fornye læreplanverket i skolen. Det virker som at refleksjonene fra den forrige regjeringen angående masterutdanning for grunnskolelærere har blitt tatt vare på. I 2017 valgte den blåblå-regjeringen å innføre en masterutdanning for alle lærere. Den nye masterutdanningen inneholder strengere kompetanse -og opptakskrav enn de som har vært tidligere. De utvalgte styringsdokumentene fra denne regjeringsperioden viser dessuten at det fremdeles er ønskelig å forbedre kvaliteten i grunnopplæringen og styrke lærerens formelle kompetanse.

4.3.2 Situasjonsbeskrivelse: Den fjerde industrielle revolusjonen

Stortingsmelding nr. 21 (2016-2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, viderefremidler sentrale elementer fra stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, ettersom god kvalitet og kompetanseutvikling fremdeles står i fokus. Den blåblå-regjeringen mener at nasjonen står midt oppe i et teknologiskifte, “den fjerde industrielle revolusjonen”, som kommer til å endre arbeidsmarkedet. Regjeringen understreker at “det å stå uten utdanning, med store kunnskapshull eller manglende grunnleggende ferdigheter, gir risiko for utenforskap. Derfor må vi ha en skole som forbereder alle elever på et arbeidsliv i omstilling og med stadig høyere krav til kompetanse” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Dette er den blåblå-regjeringen sin fortelling om utvikling, og fortellingen deler de samme bekymringene som stortingsmeldingene fra den forrige regjeringsperioden: Det foreligger et akutt behov for tilpasning, og begrunnelsen er at alt endrer seg så fort. Det blir stadig viktigere med kompetanse, og derfor blir “kunnskapsskolen” regjeringens viktigste prosjekt. Til å begynne med forklarer regjeringen at den norske skolen er inne i en positiv utvikling, og at en god skole har blitt bedre. De fleste elevene har et godt læringsutbytte i alle fag og elevene trives relativt godt på skolen. Til tross for dette mener regjeringen at den norske skolen fremdeles er preget av forskjeller, og at elever går ut av grunnskolen uten et tilstrekkelig grunnlag innen grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Den blåblå-regjeringen har innført nye satsinger og prosjekter under sin regjeringsperiode, slik som *Lærerløftet* (2014) og *Fagfornyelsen* (2016) nevnt over. De ferskeste internasjonale undersøkelsene, hevder Kunnskapsdepartementet, viser at elevenes læringsutbytte har økt siden innføringen av Kunnskapsløftet. Regjeringen presenterer likevel noen utfordringer. Elevenes læringsutbytte holder seg stabilt, elever fullfører grunnskolen med svake ferdigheter

og det er bare et fåtall av elevene skårer over gjennomsnittet på testene. Dessuten eksisterer fremdeles mobbing i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8). Mener den blåblå-regjeringen at grunnskolelærerreformen fra den rødgrønne regjeringen dermed ikke har vært god nok?

Regjeringen mener det et behov for en ny reform i skolen og legger føringer for hvilken type reform som trengs, ettersom det ofte refereres til resultatene fra de internasjonale testene. Den blåblå-regjeringen understreker at den har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 5). I stortingsmelding nr. 28, *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*, forklarer regjeringen at det fremdeles foreligger et akutt behov for tiltak

Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdeløring og bedre forståelse. I tillegg vil den gi skolens brede dannelsesopdrag en tydeligere plass i skolehverdagen. Dette skal være et langsiktig fornyelsesarbeid som bygger videre på Kunnskapsløftet, og på den måten også sikre kontinuitet for både lærere og elever. Stortingsmeldingen varsler at det skal utarbeides en strategi for fagfornyelsen som ivaretar bred involvering og tilstrekkelig tid til hvert trinn i prosessen (Kunnskapsdepartementet, 2016b)

Regjeringen har et ønske om mer dybde, men også bredde i grunnopplæringen. Men hva mener regjeringen med “dybdeløring”, “bedre forståelse” og “danning”? Ordene “dannelse” og “danning” blir nesten ikke nevnt i meldingen, men begrepene dukker opp under formålet med norskfaget og under formålet med oppløringen. I tillegg skal elevene opparbeide en bedre forståelse ved hjelp av flerfaglighet, som vil si at elevene skal “lære om et tema fra forskjellige faglige perspektiver og anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag” (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 38). Regjeringen presenterer derimot flere forskningsbidrag som fremhever betydningen av dybdeløring. Ifølge regjeringen skal “elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag” (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 33). Prinsippet om dybdeløring får stor oppmerksomhet, ettersom “elevenes læringsutbytte øker når de får utvikle en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger” (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 14). Overflateløring, som vektlegger innløring av faktakunnskaper, blir nedprioritert. Regjeringen vil heller øke bruken av dybdeløring i klasserommet, slik at

elevene kan oppnå kompetanse og kunnskap som varer over tid (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 33).

Det handler fremdeles mye om fag og hva fagene skal inneholde. Fagfornyelsen skal fornye alle læreplanene i grunnskolen og videregående skole, og de nye læreplanene vil etter planen bli tatt i bruk høsten 2020. Læreplanene fornyes med grunnlag i at “fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidens kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet” (Ludvigsen-utvalget, 2015, s. 8). Ludvigsen-utvalget ble utnevnt av regjeringen for å vurdere skolefagene i grunnopplæringen opp mot kompetansekravene i fremtidens samfunns- og arbeidsliv (Ludvigsen-utvalget, 2015, s. 3). Utvalget mener at utviklingen i samfunnet fører med seg nye krav og forventninger til hva elevene skal lære. Det er derfor behov for endringer i innholdet og strukturen i læreplanene (Ludvigsen-utvalget, referert i Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 15-16).

Den blåblå-regjeringen har altså flere tiltak som skal forbedre kvaliteten i opplæringen og sørge for kompetanseutvikling. Regjeringen mener at kunnskap er særlig viktig for dagens samfunn, ettersom teknologiskiftet som preger samtiden krever det. Regjeringen etterspør formell kompetanse og har planer om å gjøre den “norske gode skolen” bedre. Tiltakene og målsetningene som blir presentert i *Lærerløftet* og *Fagfornyelsen* skal blant annet sørge for dette.

4.3.3 Begreper og innhold

Kvalitet

Regjeringens mål er god kvalitet i hele utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). For å klare dette skal regjeringen prioritere; “tidlig innsats, lokalt arbeid med kvalitetsutvikling og universiteter og høyskoler som tilbydere av kompetanseutvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Disse tiltakene skal sikre at alle elever i grunnskolen får et likeverdig opplæringstilbud av høy kvalitet. Med rapporten *Lærerløftet* ønsker regjeringen å forsterket “grunnmuren” i norsk skole, ved å styrke lærernes og skoleledernes formelle kompetanse. For å oppnå dette ønsker regjeringen først og fremst å løfte grunnskolelærerutdanningene til et mastergradsnivå. Opptakskravene til lærerstudiet har i tillegg blitt betydelig skjerpet, ettersom lærerstudentene må ha karakter 4 i matematikk for å komme inn på lærerutdanningene. Tilbudet om videreutdanning har blitt betydelig styrket og alle elever skal møte lærere med ferdypning innen basisfagene matematikk, engelsk og norsk

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). De nye kravene til lærerne viser at det er enkelte fag – i større grad enn andre – som blir vektlagt av regjeringen.

Regjeringen nevner også undervisningen i klasserommet og forklarer at det er kvaliteten på lærernes undervisning som betyr aller mest for elevenes læring. Men hvilken forståelse ligger til grunn for kvaliteten på undervisningen? Stortingsmelding nr. 21 forteller at

Lærernes formelle kompetanse i undervisningsfag har betydning for kvaliteten på undervisningen og virker positivt inn på elevenes læringsutbytte. Lærere som er faglig trygge, er mindre bundet til faste opplegg og metoder. De kan variere og videreutvikle undervisningen, gi krevende oppgaver og utfordre elevene til abstrakt tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 25-26)

Ifølge den blåblå-regjeringen har lærerens formelle kompetanse mye å si for kvaliteten i skolen og undervisning. Undervisningen kan bli mye bedre hvis læreren er faglig trygg og har godkjent lærerutdanning. Regjeringen forklarer i forbindelse med dette at elevene med høyt læringspotensial taper på å bli undervist av ukvalifiserte lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 25-26). Innebærer dette at det er den faglige kompetansen som vektlegges av den blåblå-regjeringen?

Kompetanse, kunnskap og “kunnskapshull”

I stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* omtalte den rødgrønne regjeringen utdanning som “nøkkelen til et liv som aktiv samfunnsdeltaker, til å kunne delta i arbeidslivet og mestre hverdagen” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 5). Den blåblå-regjeringen mener heller det er kunnskap, og ikke utdanning, som er “nøkkelen til fremtiden, både for hvert enkelt menneske og for samfunnet som helhet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Hva ønsker regjeringen å fylle utdanningen med, og hva slags kompetansebegrep bruker regjeringen? Hvilken form for kompetanse blir prioritert av regjeringen, fagkunnskaper eller praktiske ferdigheter?

Som nevnt tidligere har kompetansebegrepet vært viktig i utformingen og legitimeringen av den nye masterutdanningen for lærere (Kunnskapsdepartementet, 2018). Regjeringen ønsker som sagt å styrke “grunnmuren” i skolen og stiller flere krav enn tidligere. Tiltak som fagfordypning i basisfag, videreutdanning, tidlig innsats og femårig masterutdanning skal sørge for en bedre opplæring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Ifølge den blåblå-regjeringen vil en masterutdanning gi studentene bedre faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse, noe som i neste omgang vil bidra til å styrke elevenes læringsutbytte

i grunnopplæringen. En mastergradsutdanning vil også gi lærerstudentene “større innsikt i forsknings- og utviklingsarbeid og vitenskapelig metode, og bedre evne til å analysere og reflektere over egen praksis. Mastergradsoppgavene skal bidra til å integrere teori og praksis og gjøre utdanningen mer relevant for skolens behov” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 74).

Det er altså ikke bare lærerens faglige kunnskaper eller lærerens pedagogiske kunnskaper som skal bli bedre, men begge deler. Masterutdanningen skal sørge for at lærerstudentene får bedre kompetanse innen elementene fag, fagdidaktikk og pedagogikk. I sitatet over blir særlig sammenhengen mellom lærerens fagkunnskaper og pedagogiske kunnskaper nærmere forklart. En masterutdanning skal integrere disse ulike kompetanseområdene, ettersom de tilsammen utgjør en helhet som skal dekke skolens behov. Men hva blir “relevant for skolens behov” forstått som og hvem har definert dette? Det kommer frem i stortingsmelding nr. 21 at det er særlig behov for fordypning i fag, flere dager i praksis, profesjonsfaglig digital kompetanse og kompetanse om vårt flerkulturelle og flerreligiøse samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 74).

Regjeringen ønsker ikke at elevene skal gå ut av grunnskolen med “store kunnskapshull eller manglende grunnleggende ferdigheter” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Igjen blir ”hull” brukt som metafor. Og hva sier dette om kunnskapsbegrepet; at det kan ha hull? Bruken av denne metaforen indikerer at hva som er nødvendig kunnskap allerede er avklart – det vil si at det finnes kunnskap som det er udiskutabelt at man skal ha, men at denne i dag mangler. Kunnskapen er altså enten noe som er dekt, og ikke har hull, eller noe som ikke er fullt ut dekt, dvs. har hull. Igjen er det altså noe som mangler, men regjeringen sier ikke eksplisitt *hva* som mangler. I dette tilfellet er kunnskapshullene koblet til faglig kunnskap. Er det de internasjonale testene som forteller oss dette; at elevene mangler noe? Hvilken betydning har dette for lærerutdanningen?

4.3.4 Konsekvenser for lærerutdanningen

Den blåblå-regjeringen har innført den nye mastergradsutdanningen som hovedmodell for norsk lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 74). Torbjørn Røe Isaksen fra Høyre hadde som sagt en sentral rolle i innføringen av masterutdanningen og han har flere ganger uttalt seg om lærerutdanningen i media. Isaksen mener at omleggingen av lærerutdanningen kan legge til rette for mer læring innen grunnskoleopplæringen og kan sikre

større fokus på forskningsbasert kunnskap enn tidligere. I en pressemelding fra 2014 forteller Isaksen at:

Vi vet at gode lærere med solid faglig tyngde er det viktigste for at elevene skal lære mer. Derfor vil vi nå styrke det faglige innholdet i lærerutdanningen. Med en mastergrad vil lærerne stå bedre rustet til å hjelpe elevene med å utnytte hele sitt potensial (Isaksen, sitert i Kunnskapsdepartementet, 2014b).

Her har Isaksen et sterkt fokus på det faglige. Faglighet er en viktig kompetanse for lærere og innholdet i lærerutdanningen bør styrkes. Dessuten mener Isaksen at en masterutdanning som er forskningsbasert, vil kunne hjelpe fremtidige lærere med å finne og bruke forskningsbasert kunnskap i sin yrkesutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2014b). Isaksen forteller at målet med masterutdanningen er “at neste generasjon lærere vil få mer forskningsbasert kunnskap, mer faglig fordypning og mer praksis før de skal ut i jobb” (Isaksen, sitert i Ertesvåg, 2016). Skal masterutdanningen sikre alle disse elementene på lik linje? Ja takk, alt sammen?

I et intervju med VG fortalte Isaksen hva en masterutdanning i lærerutdanningen bør inneholde. Isaksen forteller at “nyutdannede lærere skal ha med seg nok faglig tyngde til å kunne være kritiske, stille spørsmål og reflektere over egen undervisning. De skal være oppdatert på relevant forskning, og være i stand til å prøve ut nye undervisningsmetoder i klasserommet” (Isaksen, sitert i Ertesvåg, 2016). Det er tydelig at fag har forrang her. Men hva mener Isaksen er relevant forskning for skolen? Hva skal de nye undervisningsmetodene være og hva skal de gjøre? Dette sier han ikke noe eksplisitt om.

Ifølge regjeringen skal masterutdanningen også ha et særlig fokus på barn og unges utvikling, og koblingen mellom skolefag og pedagogikk skal bli tettere enn det den er i dag. Det nye pedagogikkfaget, ”*pedagogikk -og elevkunnskap*” (PEL), skal synliggjøre pedagogikkens plass i masterutdanningen. I tillegg vil fremtidige masterstudenter stå fritt til å velge om de vil ta fordypning innen profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk (Ertesvåg, 2016). Regjeringen foreslo opprinnelig at man ikke kunne skrive masteroppgave i pedagogikk, men snudde i denne saken etter påtrykk fra de pedagogiske fagmiljøene (Utdanningsnytt, 2016). I etterkant av snuoperasjonen ser det ut som at fokuset på pedagogikken er større enn det har vært tidligere.

Ifølge Høyre og Torbjørn Røe Isaksen er masterutdanningen et kvalitetsløft, og utdanningen skal legge grunnlaget for fremtidens skole. Utdanningen skal:

bidra til en profesjon som kan kombinere god praksis og teori, og som kontinuerlig kan oppdatere seg og utvikle seg faglig. Den nye masterutdanningen blir også en styrking av praksis, både ved at antallet praksisdager utvides, men enda viktigere ved at masteroppgavene må gripe fatt i praksisnære problemstillinger. De skal ikke skrives i elfenbenstårnene, men ute i praksisfeltet, altså skolen (Isaksen, 2017).

Regjeringen har mange ønsker for fremtidens skole, og det virker som at en masterutdanning skal inneholde alt det gode. En masterutdanning skal blant annet inneholde mer praksis og Isaksen forteller at det er nødvendig med mer praksisnære forskning. Men hva menes med praksisnær? Masteroppgavene skal helst skrives i nær kontakt med praksisfeltet, og det virker som det blir stadig viktigere å forske på det konkrete i skolen. Likevel virker det som at det er et varierende tyngdepunkt når det gjelder fag og praksis – i hvert fall hvis det er slik at det ble større vekt på det pedagogiske utover i debatten.

Professor Nina Volckmar ved NTNU har gjennomført en studie som tok utgangspunkt i den utdanningspolitiske retorikken i partiprogrammene fra stortingsvalget i 2013 og Sundvollen-plattformen (Volckmar, 2014, s. 482). Ifølge denne studien fokuserer den blåblå-regjeringen i større grad, og mer ensidig enn de rødgrønne partiene, på skolen som en kunnskapsbedrift. Ifølge Volckmar vektlegger regjeringen de grunnleggende ferdighetene, måling og testing – og offentliggjøring av elevenes faglige prestasjoner. I denne undersøkelsen kan man se den at rødgrønne regjeringen fronter skolens brede samfunnsmandat i partiprogrammene, mens Høyre og Fremskrittspartiet ikke nevner dette aspektet (Volckmar, 2014, s. 493). I min studie kan man se at de nye reformene og omleggingen av lærerutdanningen fremhever både teori og praksis. Til tross for dette ser det ut som at det faglige har forrang i tekstene, og da får man inntrykk av at fagene er viktigere enn pedagogikk og praksis. Pedagogikkfaget var ikke et masterfag i begynnelsen, og spesialpedagogikk ble ikke prioritert med det første. Følte regjeringen at den måtte innføre det? Hva fokuserte opposisjonen på?

4.3.5 Opposisjonen

Arbeiderpartiet

Arbeiderpartiet reagerte da Høyre besluttet å innføre en masterutdanning i lærerutdanningen. Den tidligere skolepolitiske talsmannen for Arbeiderpartiet, Trond Giske, var skeptisk til

forslaget om en ny lærerutdanning. Han mente løsningen på utfordringene i norsk skole ikke var å “tvinge” alle lærerstudentene gjennom en masteroppgave. Giske fortalte at partiet støttet et femårig lærerløp, men han mente at det først og fremst var det innholdsmessige som var det viktige i lærerutdanningen. Han fortalte følgende; “det å skrive en forskningsbasert oppgave kan være riktig for noen, men det er ikke det norsk skole først og fremst trenger. Den trenger studenter som har intensiv praksis og profesjonell veiledning i blant annet lærerrollen” (Giske, sitert i Grønli m.fl., 2014).

I motsetning til Isaksen, trekker ikke Giske frem det forskningsbaserte. Blir dette da sett på som noe negativt? Tar det plassen til noe annet? Giske legger størst vekt på kunnskaper om lærerrollen når han snakker om innholdet i lærerutdanningen. I boka, *La læreren være lærer* fra 2015, får vi vite mer om hva han mener om lærerutdanningen. Her forteller han at

(...) lærerutdanningen står foran en omfattende endring. Det er bred enighet om å utvide lærerutdanningen til fem år. Men det er ingen verdi i å utvide med ett år hvis innholdet i de fem årene ikke er godt nok. Satt på spissen er det bedre med en lærerutdanning bestående av fire gode og intensive læringsår enn fem år av middels kvalitet. En utvidelse med ett år må kombineres med en gjennomgang av de øvrige fire årene. Ellers kan vi la det være (Giske, 2015, s. 126).

Hva mente så Giske hadde vært galt? Giske mente først og fremst at innholdet i utdanningen burde bli bedre før man valgte å utvide grunnskolelærerutdanningen med et år. Giske forteller følgende om innholdet i en eventuell femårig lærerutdanning

Vi kan ikke ha løsrevne fagutdanninger som prioriterer forskjellig fra sted til sted. Mål og innhold må være definert på nasjonalt nivå. Forskning og kunnskap om hva som gir gode lærere, bør definere innholdet i utdanningen. Og i lærerutdanningen som profesjonsutdanning må det utvikles modeller som gjør at teori og praksis henger sammen (Giske, 2015, s. 126).

Skrekkscenarioet er løsrevne fagutdanninger og Giske mener at fremtidens lærerutdanning heller bør være en “profesjonsutdanning” (Giske, 2015, s. 126). Pedagogikken må sterkere inn i de enkelte undervisningsfagene, samtidig som teori og praksis må kobles sterkere sammen (Giske, 2015, s. 127). Ifølge Giske er problemene som rammer lærerutdanningen knyttet til undervisningsfagene, ettersom de er for lite pedagogiske. Løfter Giske frem pedagogikk i større grad enn Isaksen?

Det er ikke bare Høyre som mener at det norske utdanningssystemet kan lære av den finske lærerutdanningen. Giske forklarer i verket sitt hvordan den praktiske delen av den finske lærerutdanningen fungerer. Han forteller at praksisen foregår på egne “universitetsskoler”, som blir drevet av universitetet. I løpet av praksisperioden får lærerstudentene mye ansvar for undervisningen i klasserommet og får hjelp av høyt kvalifiserte veiledere. Noen steder foregår praksisen på vanlige skoler, men da har skolene en spesiell avtale med universitetene og veilederne. Giske mener at den finske skolen arbeider godt for å koble teori og praksis tettere sammen; “Praksisen er tett integrert med systematiske teoretiske og metodologiske studier. Studentene skal ikke bare gå ut med god teoretisk innsikt, de skal ha evne til å sette seg inn og bruke ny forskning om god undervisning og gode læringsmiljøer” (Giske, 2015, s. 128-129).

Når Giske trekker dette frem, understreker han at alt ikke bør handle om fag. Giske nevner også forskning, men forteller at lærere bør knytte dette sammen med undervisning og læringsmiljø. I tillegg påpeker Giske at mange av veilederne i Finland har høy utdanning, ettersom mange av veilederne har doktorgrad. Blir dette sett på som noe positivt? Giske skriver at “vi må dit Finland er” og ønsker at de beste kandidatene skal søke seg inn til lærerutdanningen. Giske vil forbedre lærerutdanningen slik at “lærerne har like høy status her i Norge” (Giske, 2015, s. 135). I likhet med Høyre og Isaksen, bruker Giske også Finland som forbilde. Men blir Finland brukt i en ”kappløp”-fortelling på samme måte? Giske gir inntrykk av at han er mer åpen for å bruke det finske skolesystemet som inspirasjon, og ikke som bakgrunn for konkurranse mellom nasjoner. Giske mener Norge kan utvikle en god skole ved å “lære av hverandre, ikke ved å konkurrere mot hverandre” (Giske, 2015, s. 146).

I boken nevner Giske også John Hatties studier, der økt faglig fordypning hos læreren ikke kom høyt på listen over faktorer som er med på å løfte skolen. Giske skriver følgende;

Vi må anta at det forutsetter at lærerne i utgangspunktet er på et godt faglig nivå. Men i Hatties forskning er det andre egenskaper ved læreren som er viktigere. Svært mye handler om hvordan læringen organiseres, kommunikasjonen og relasjonen mellom lærer og elev og evnen til å bruke de læringsstrategiene som er riktige i ulike situasjoner (Giske, 2015, s. 124).

Lærere skal ha et godt faglig nivå, men det er andre faktorer som det blir lagt vekt på her. Hattie legger stor vekt på flere sider av lærerrollen, og ikke bare faglig kompetanse. Giske er

enig i dette og forteller følgende; “Dybdeløring, tydelige faglige krav, synlige mål, gode tilbakemeldinger på elevenes progresjon, elevenes sosiale og emosjonelle utvikling, evne til selvregulering og styring av egen læring er faktorer som skoleforskning mener skaper gode resultater i skolen” (Giske, 2015, s. 125). Her nevner Giske flere elementer, blant annet dybdeløring, som er en faktor som også løftes frem av Ludvigsen-utvalget og av Solberg-regjeringen. Han forteller at det er mye i skolen som krever solid teoretisk kunnskap, men at den teoretiske innsikten er lite verdt hvis læreren ikke klarer å anvende den i praksis (Giske, 2015, s. 125). Hva mener andre partier om mastergradskravet?

Senterpartiet

Når forslaget om en femårig masterutdanning for alle lærerstudenter ble lansert, syntes Senterpartiet at dette var en dårlig idé. Anne Tingelstad Wøien, utdannet lærer og politiker i Senterpartiet, har gått ut og sagt at man burde kartlegge “erfaringer fra forrige omlegging av lærerutdanningen før man kan innføre noe nytt” (Wøien, sitert i Grønli m.fl., 2014). Wøien delte sine bekymringer over det planlagte innholdet i den nye utdanningen og var spent på hva regjeringen egentlig ville bruke det siste året til. Wøien meddelte at partiet heller ønsket at lærerutdanningene burde drive med mer undervisningsforskning, slik at lærere kan finne ut av hva som gir høyere kvalitet i undervisningen (Wøien, referert i Grønli m.fl., 2014).

Leder for Senterpartiet, Trygve Slagsvold Vedum, har også vært kritisk til innføringen av den nye masterutdanningen. Han mener det ikke er nødvendig at alle lærere må ha mastergrad for å bli lærer. Han mener at det heller bør være “større fokus på erfaringer fra den praktiske virkeligheten i lærerutdanningen” (Vedum, sitert i Lie, 2017). I et intervju med avisen Khrono uttaler Vedum følgende:

Jaget mot førstekompetanse og krav om master i snart alle fag er ikke bra. Det er for mye jåleri i jakten på grader i akademia (...) Den avskiltingen som nå skjer av lærere som har jobbet lenge i skolen, er jeg helt imot. Det er jåleri. Det ser politisk fint ut, men akkurat dette mener jeg at vi må prøve å gjøre noe med hvis vi kommer i regjering (Vedum, sitert i Lie, 2017).

Mens Arbeiderpartiet og Høyre har ønsket å innføre en masterutdanning for lærere, har Senterpartiet vært kritisk til en slik omlegging av lærerutdanningen. Senterpartiet ville først og fremst forbedre grunnskolelærerutdanningen, og partiet er bekymret over hvilket innhold den nye masterutdanningen vil inneholde. Det er en fordel at lærerstudentene lærer mer om den praktiske virkeligheten i skolen, og praksis og pedagogikk er viktigere enn fag, hevder

Senterpartiet. Vedum støtter heller ikke avskiltingen av lærerne som allerede befinner seg i skolen.

Andre partier

Jeg har lagt vekt på synspunktene til Høyre, Arbeiderpartiet og Senterpartiet i denne studien, ettersom det er disse partiene som i størst grad har deltatt i debatten om mastergraskravet. De politiske partiene Venstre, KrF og SV har ikke uttalt seg noe særlig om masterutdanningen. Jeg har forsøkt å finne informasjon om disse partienes synspunkter i debatten, og det er overraskende at det er vanskelig å få tak på partienes standpunkter i denne saken. I 2012 publiserte Aftenposten en oversikt over synspunktene til alle partiene med utgangspunkt i partiprogrammene. Ifølge denne artikkelen ønsker SV og Venstre å utvide de fireårige grunnskolelærerutdanningene til femårige masterprogram, mens KrF ønsker å legge til rette for flere mastergradsutdanninger for lærere (Hagesæther, 2012). Jeg har sjekket valgprogrammene for perioden 2013-2017 og de støtter Aftenposten sin konklusjon. Valgprogrammene for perioden 2017-2021 viser at KrF og Venstre har de samme synspunktene i debatten, mens SV ikke nevner masterutdanningen i valgprogrammene sine.

4.3.6 Lærerorganisasjoner

Det er ikke bare de politiske partiene som har ulike syn på lærerutdanningen og dens innhold. Hva mener lærerorganisasjonene om den nye masterutdanningen?

Norsk Lektorlag

Gro Elisabeth Paulsen, som tidligere har vært leder for lektorlaget, mener at en mastergrad er viktig for “kunnskapsarbeiderne” som arbeider i skolen. Hun mener at det er viktig at studentene får skoling i vitenskapelig tenkemåter i løpet av utdannelsen. Paulsen forteller følgende:

Den som skal gi barn og unge innføring i de viktigste fagområdene – som dekker det vi kaller allmennkunnskaper – må være fortrolig med å innhente, vurdere og bruke forskningsbasert kunnskap, ikke bare innen undervisningsfagene, men også i sin tilnærming til elevene, til skolen som samfunnsinstitusjon og til seg selv som profesjonell (Norsk Lektorlag, u.å., “All lærerutdanning femårig fra 2017”)

Norsk Lektorlag ønsker at det skal innføres kompetansekrav for å kunne undervise i alle fag i skolen. Norsk lektorlag mener at “lærere med solid fagkunnskap er viktig for elevenes utbytte av undervisningen” (Norsk Lektorlag, u.å., “Kompetanse”). Lærerorganisasjonen viser også

til forskning som kan fortelle at elevene gjør det bedre når skolen har ansatte med mastergrad. Lærerorganisasjonen refererer særlig til rapporten TIMSS fra 2015, "*Vi kan lykkes i realfag*", som omtaler betydningen av lærerens kompetanse slik: "Lærernes fagspesialisering har en sammenheng med elevenes presentasjoner via lærernes undervisningskvalitet" (TIMSS, 2015, referert i Norsk Lektorlag, u.å., "Kompetanse"). Norsk Lektorlag har altså et stort fokus på fag. Lærerorganisasjonen løfter frem basisfagene, særlig matematikk. Ifølge Norsk Lektorlag er læreren er en "kunnskapsarbeider", og en masterutdanning kan gi studentene den forskningsbaserte kunnskapen de trenger for å klare seg i skolen.

Skolenes landsforbund

Skolenes landsforbund er ikke imot en masterutdanning for lærere, men lærerorganisasjonen er imot en *tvungen masterutdanning* for alle lærerstudenter. Lærerorganisasjonen mener at lærere både kan være kritiske til forskning og bidra til forskning, selv om de ikke har en mastergrad. Forbundet ser ikke behovet for at *alle* lærere må ha mastergrad for å kunne arbeide i skolen. Lærere med mastergrad har ofte færre undervisningsfag i skolen, og Skolenes landsforbund mener at de nye kompetansekravene begrenser hva en lærer er kvalifisert til å undervise i. Skolenes landsforbund er redd for at den nye masterutdanningen vil føre til flere deltidsstillinger og massive skolenedleggelse i distriktene (Stava & Walker, 2018).

Anne Finborud, leder i Skolenes landsforbund, mener at masterutdanningen er utformet slik at utdanningen gir lærerne smalere fagkompetanse enn det grunnskolelærerutdanningen gir. Finborud er dessuten opptatt av hva som vil skje med de praktisk-estetiske fagene i skolen: "kroppøving, musikk og kunst og håndverk er fag som går for lut og kaldt vann i den norske skolen. Disse fagene blir nedprioritert av politikerne. Fagene som kan måles og veies blir prioritert" (Finborud, sitert i Skolenes landsforbund, 2015). Hun mener derfor at skolene har blitt for teoritunge og at denne mengden med teori ikke treffer alle elevene. Dette mener hun allerede gjenspeiler seg i elevenes resultater (Skolenes landsforbund, 2015).

Skolenes landsforbund mener altså at lærerutdanningen ikke nødvendigvis blir bedre av å gjøre den femårig. Forbundet mener at partene i saken bør sette seg ned med kunnskapsdepartementet og studentorganisasjonene, og bli enige om hva som kan løfte innholdet i lærerutdanningen. Skolenes landsforbund mener at utdanningen bør bli mer praksisnær. Anne Finborud forteller at "det bør utarbeides en progresjon i fagstudiet slik at

studentene føler de møter et engasjerende fagmiljø, som gjør lærerne i stand til å holde en undervisning der de tør å la elevene få dybdelæring” (Finborud, sitert i Skolenes landsforbund, 2016). Hun mener også at “vi må sikre at fremtidens lærere rekrutteres fra bredden i det norske folk; ikke bare fra de med best karakterer og god økonomi til å kunne gjennomføre” (Finborud, sitert i Skolenes landsforbund, 2016).

Utdanningsforbundet

Utdanningsforbundet er en sentral aktør i denne debatten, ettersom organisasjonen er den største innen skolesektoren og har støttet innføringen av masterutdanningen. Helt siden 2003 har forbundet ønsket å styrke kompetansen til grunnskolelærerne og en lærerutdanning på *masternivå* har vært et mål siden 2009. Utdanningsforbundet nevner flere årsaker til hvorfor lærerorganisasjonen ønsket å innføre en masterutdanning for lærere. Forbundet mener først og fremst at lærere trenger mer kompetanse, slik at de kan gjennomføre sitt samfunnsbyggende oppdrag i skolen. Masterutdanningen kan danne grunnlag for mer kompetanse og gi lærere større innflytelse til å utøve kompetansen. Utdanningsforbundet vil ha en profesjonsutdanning, og ønsker å styrke grunnopplæringen, mulighetene for videreutdanning og mastertilbudet. Ifølge organisasjonen skal en masterutdanning “ruste studentene til jobben, være et helhetlig og integrerte studium, og bør inneholde praksis, fag rettet skolen og pedagogikk” (Utdanningsforbundet, u.å., ”Difor ønsker Utdanningsforbundet masterutdanning”). Utdanningsforbundet mener at skolen og samfunnet for øvrig, har behov for lærere som sitter inne med flere former for kunnskap og kompetanse enn tidligere. Utdanningsforbundet mener at forskning og et forskningsbasert kunnskapsbase i lærerutdanningen vil gi fremtidige lærere bedre muligheter for å takle krevende utfordringer i sin yrkesutøvelse (Utdanningsforbundet, u.å., ”Ny master i grunnskolelærerutdanning og undervisningskompetanse”).

Utdanningsforbundet henviser også til pedagogstudentene, en studentorganisasjon som har kjempet for mastergrad i lærerutdanningen i over ti år. Når stadig flere mennesker i samfunnet fullfører en masterutdanning, mener pedagogstudentene at lærere bør møte de andre yrkesgruppene på et tilsvarende nivå. Pedagogstudentene ønsker at lærere skal få muligheten til å møte fremtidens elever og utfordringer på best mulig måte, ettersom skolen stadig er under utvikling (Pedagogstudentene, referert i Utdanningsforbundet, u.å., ”Difor ønsker Utdanningsforbundet masterutdanning”).

Både Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag og den blåblå-regjeringen snakker altså varmt om den nye masterutdanningen, og disse aktørene mener at utdanningen særlig vil forsterke lærerens faglige kompetanse. Utdanningsforbundet mener at en masterutdanning for lærerstudenter vil forbedre kvaliteten i skolen og løfte lærerprofesjonens status. Forbundet vil ha en forskningsbasert utdanning, mer faglig spesialisering og større fokus på profesjonsretting. Til tross for dette nevner også lærerorganisasjonen at de ønsker lærere med ulike former for kompetanse, nemlig både den faglige og den pedagogiske kompetansen.

4.4 Oppsummering: Funn fra dokumentanalysen

Denne dokumentanalysen inneholder tolkninger av dokumenter som kan fortelle oss noe om prosessen og perspektivene bak den nye masterutdanningen for grunnskolelærere. De utvalgte dokumentene består som sagt av utdanningspolitiske styringsdokumenter, kommentarer fra politikere og talspersoner fra politiske parti, og lærerorganisasjoner. Når jeg studerte de utdanningspolitiske dokumentene fra den rødgrønne regjeringen (2005-2013) og den blåblå-regjeringen (2013-2017), oppdaget jeg likheter og forskjeller mellom disse regjeringsperiodene. Jeg har også funnet likhetstrekk og motsetninger mellom sentrale politiske parti og lærerorganisasjonene. Denne oppsummeringen inneholder en presentasjon av mine hovedfunn.

De siste årene har lærerutdanningen vært et aktuelt tema på den politiske dagsordenen, og denne studien viser at finnes sentrale aktører med ulike syn på hva som kan gjøre den norske skolen bedre. For noen år siden innførte den blåblå-regjeringen en masterutdanning for alle lærere, en reform som har som mål å heve kvaliteten i skolen. De tekstlige kildene har gitt meg en indikasjon på hva de ulike partiene og aktørene mener om den innførte femårige lærerutdanningen. Det er særlig to partier som har vært særlig sentrale i debatten som omhandler lærerutdanningen, Arbeiderpartiet og Høyre. Disse partiene tilhører ulike sider av den politiske skalaen, men er det større likheter mellom dem enn det de gir inntrykk av?

Det finnes mange argumenter for at det finnes likheter mellom de omtalte regjeringene i spørsmålet om lærerutdanningen. Det er en politisk enighet mellom regjeringene om at læreren er nøkkelen til en god skole, selv om det foreligger en uenighet om hvordan en best skal styrke lærerutdanningen. Begge regjeringene bruker lærerutdanningen i Finland som forbilde og henviser til PISA-undersøkelsene når de skal begrunne behovet for endringer i lærerutdanningen. Dokumentene fra begge regjeringsperiodene fremhever også viktigheten

av faglig kompetanse, særlig når det gjelder videre utvikling av samfunnet og kvaliteten i den norske grunnopplæringen. Regjeringene har dessuten forsøkt å få til en sterkere spesialisering av fag innad i lærerutdanningen. Som nevnt over innførte den rødgrønne regjeringen grunnskolelærerreformene, mens den blåblå-regjeringen innførte masterutdanning gjennom 2017-reformen. Regjeringene ønsker i tillegg mer bruk av forskningsbasert kunnskap i lærerutdanningen enn det som har vært tidligere, samt en tettere integrering mellom teori og praksis.

Når nye regjeringer har ulike synspunkt på utdanningspolitiske spørsmål, kan dette arte seg som brudd eller kontinuitet med tidligere vedtak og reformer. Funn fra denne analysen viser klar kontinuitet mellom regjeringsperiodene, ettersom dokumentene fra den blåblå-regjeringen tydelig bygger videre på sentrale argumenter i dokumentene fra den rødgrønne regjeringen. Det var nemlig refleksjonene til den rødgrønne regjeringen som startet veien mot masterutdanning i lærerutdanningen. Masterutdanningen ble imidlertid ikke en realitet før den blåblå-regjeringen innførte den i 2017. Både Arbeiderpartiet og Høyre ønsket altså et mastertilbud i lærerutdanningen. Dette funnet viser at veien mot en masterutdanning har hatt to etapper. Høyre overtok stafettspinnen fra den rødgrønne regjeringen, men partiene er likevel opptatt av å markere det særegne med sin politikk. Betyr dette at partiene er enige, men at det foregår en iscenesettelse av uenighet mellom partiene?

Argument mot denne påstanden kan være følgende. Som nevnt innledningsvis i analysen, er det styresmaktene som bestemmer over innholdet i skolen og hva som skal prioriteres. En analyse av ulike dokumenter gjør det derfor mulig å få innblikk i hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn. Det virker som at det er innholdet i den nye masterutdanningen de fleste politiske parti og organisasjoner har ulike meninger om. Tekstene gir inntrykk av at Høyre har et stort fokus på fag, faglig fordypning og forskningsbasert kunnskap. De nye kravene til lærerstudentene og det planlagte innholdet er preget av denne utviklingen. Nå kan lærerstudentene skrive masteroppgave innen pedagogikk og spesialpedagogikk, men det tok tid før Isaksen åpnet for dette. Den faglige kompetansen i skolen får også tildelt mye oppmerksomhet fra Arbeiderpartiet, men partiet er også opptatt av andre kompetanser enn det faglige. Det blir flere ganger nevnt i tekstene at det er behov for kompetanse innen pedagogikk og den praktiske virkeligheten i skolen.

Det er altså mulig å finne nyansforskjeller mellom regjeringspartiene når man leser tekstene fra deres regjeringsperiode. Den blåblå-regjeringen trekker frem fagkunnskaper, mens den rødgrønne inkluderer det sosiale i større grad. Høyre og Torbjørn Røe Isaksen har møtt motstand fra både Trond Giske (Ap) og Trygve Slagsvold Vedum (Sp). Arbeiderpartiet er bekymret over innholdet i den nye masterutdanningen, mens Senterpartiet er skeptisk til selve mastergradskravet. Det er ikke nødvendig at alle lærere skal ha masterutdanning for å arbeide i skolen, hevder partiet. Opposisjonspartiene mener at Høyre, ut i fra det de sier, har lagt for stor vekt på fag. Partiene mener at det er andre sider av skolen som bør prioriteres.

Både Høyre og Arbeiderpartiet forteller at de ønsker en sterkere integrering av teori og praksis i skolen. Det ser likevel ut som at Isaksen har blitt mer opptatt av praksis underveis i debatten. Det ser ut som at dette henger sammen med uttaltelsen til opposisjonen, som gir inntrykk av at Høyre vektlegger fagkunnskaper. Det kan se ut som at det har oppstått en forskyvning i retorikken på grunn av dette.

Et annet sentralt funn handler om årsaken til innføringen av en masterutdanning for lærere. Stortingsmeldingene legger frem regjeringenes situasjonsbeskrivelser, som viser argumentene bak endringene av lærerutdanningen. Ifølge regjeringene befinner den norske grunnskolen og utdanningssystemet seg i en påtrengende situasjon, og konsekvensene er mange hvis det ikke skjer omfattende endringer. Regjeringene sine fortellinger om samfunnsutvikling, etablerer et akutt behov for reformer i grunnopplæringen og lærerutdanningen. Her er det mulig å finne to overordnede forståelser. Den rødgrønne regjeringen har hatt større fokus på velferdsstaten og inkludering i sin argumentasjon, mens Høyre trekker frem “den fjerde revolusjonen” og landets konkurranseevne. Disse forskjellene antyder at partiene prioriterer ulikt. Den rødgrønne regjeringen er opptatt av det kollektive aspektet, ettersom den løfter frem velferdsstaten, men legger også vekt på individets utvikling og det sosiale nettverket rundt elevene. Den blåblå-regjeringen legger også vekt på det kollektive, men løfter frem det makroøkonomiske perspektivet i en større grad enn den rødgrønne regjeringen.

Arbeiderpartiet og Høyre er enige om hovedtrekkene i masterutdanningen, selv om det finnes nyansforskjeller. Det er heller snakk om at partiene har ulike tyngdepunkt, i form av ulik vektleggingen av teori og praksis. Det foregår en iscenesettelse av uenighet mellom partiene, og det virker som at partiene gjør maksimalt ut av å skille seg fra hverandre. Dette er den

politiske dynamikken som ikke kommer særlig godt frem i de utdanningspolitiske tekstene, men som dominerer avisinnleggene og den offentlige debatten, særlig når det er valgkamp.

Det er også mulig å finne uenigheter mellom de store lærerorganisasjonene. Skolenes landsforbund var imot en tvungen masterutdanning for lærerstudenter, mens Norsk Lektorlag og Utdanningsforbundet har vært med på å påvirke og støtte innføringen av den nye masterutdanningen. Norsk Lektorlag har stort fokus på fag, mens Skolenes landsforbund ønsker mer vektlegging av praksis innad i lærerutdanningen. Utdanningsforbundet er enig i alt dette, men mener først og fremst at en masterutdanning kan styrke lærerprofesjonen.

Jeg opplever at aktørene er vage i uttalelsene sine, og det virker som at en masterutdanning skal inneholde alt det gode og løse alle problemene i skolen. Regjeringene løfter frem den faglige biten i grunnskolen, og de er tydelig på at det er resultatene fra de internasjonale testene som har påvirket denne utviklingen. Blir kvalitet i skolen bedre så lenge elevene får gode testresultater? Er det de faglige presentasjonene hos de norske elevene som skal heve kvaliteten i den norske skolen?

Denne tekstanalysen handler om synet på masterutdanning i utdanningspolitiske dokumenter og utsagn fra andre sentrale aktører. Det neste kapittelet handler om lærerne i skolen og deres erfaringer knyttet til relevansen og betydningen av en mastergrad. Er det mulig å finne motsetninger mellom det som blir bestemt i skolepolitikken og det som lærerne opplever i sin hverdag i skolen?

5.0 Lærernes perspektiv på masterutdanning

Masterutdanning for grunnskolelærere er det sentrale temaet i denne undersøkelsen. Jeg har i forrige kapittel undersøkt den utdanningspolitiske siden av saken, men hva tenker lærere med masterutdanning eller tilsvarende utdanning (hovedfag) om verdien og betydningen av denne graden i skolen? For å oppnå større kunnskap om dette temaet, var det nødvendig for meg å intervjuer lærere som arbeider i grunnskolen i dag. Hva mener de om mastergradskravet, og hva mener de at en masterutdanning for lærere bør inneholde? Hvilke synspunkt har informantene på relevansen av sin egen masterutdanning og den planlagte masterutdanningen fra regjeringen? I denne delen av oppgaven blir funnene fra intervjuene lagt frem.⁶ Funn fra dokumentanalysen og intervjuene vil så bli diskutert i forhold til hverandre i det neste kapitlet. Analysen i dette kapitlet er delt inn i fem deler: 1) presentasjon av informantene, 2) synspunkt på mastergradskravet, 3) tanker om innholdet i masterutdanningen, 4) perspektiv på masterutdanning i forhold til lærerrollen og 5) masterutdanningens betydning for skolen som organisasjon. Spørsmålene fra intervjuguiden er noe overlappende, og dermed vil noen av momentene inngå i de forskjellige delene også.

5.1 Presentasjon av informantene

Jeg har intervjuet fem lærere som arbeider i grunnskolen i dag. Lærerne har mastergrad eller hovedfag innen samfunnsfaglige fag og arbeider ved ungdomsskoler på ulike kanter av landet. Informantene er fordelt på tre byskoler og to distriktskoler. Utvalget består av en mannlig lærer og fire kvinnelige lærere. De har ulik virketid i skolen, og tidspunktet for starten på deres karriere som lærere strekker seg fra 1996 til 2018. Tre av informantene har masterutdanning fra høyskole, mens de andre har tatt hovedfag i historie ved universitetet.

⁶ Jeg refererer til intervjuene når det er eksplisitte sitat, men ikke ved parafrasering.

Navn på informant	Utdanningsinstitusjon	Tid som lærer	Arbeidssted
Anne	Høgskole	4,5 år	By
Benedikte	Høgskole	5,5 år	Distrikt
Cecilie	Universitet	5,5 år	By
David	Universitet	23,5 år	By
Elisabeth	Høgskole	2,5 år	Distrikt

Tabell 1: Oversikt over informantene

5.1.1 Utdanning og arbeid

Anne og Elisabeth har høgskoleutdanning. De tok lærerutdanning for 5.-10.trinn og valgte å ta mastergrad i samfunnsfagdidaktikk etter grunnskolelærerutdanningen. Anne har vært utdannet lærer siden 2015, og underviser i samfunnsfag, mat og helse, kroppsøving og norsk. På intervjudtidspunktet var hun kontaktlærer for en tiendeklasse, men hun har vært innom alle trinn på ungdomsskolen. Elisabeth ble ferdig med masteroppgaven sin høsten 2018, samtidig som hun begynte i jobb. På intervjudtidspunktet var hun kontaktlærer for en niendeklasse og faglærer i en tiendeklasse. Hun har stort sett erfaring fra ungdomsskolen. Benedikte ble lærer gjennom allmennlærerutdannelsen ved en lærerhøgskole. Deretter valgte hun å ta en mastergrad i samfunnsfagdidaktikk. Hun har vært utdannet lærer siden 2014, og har vært innom både barneskolen og ungdomsskolen. På intervjudtidspunktet var hun kontaktlærer for en niendeklasse.

Cecilie og David har blitt lærere gjennom lektorprogrammet ved et universitet, og begge har tatt et år med praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Begge har skrevet hovedfagsoppgave innen historie. Cecilie ble ferdig utdannet i 2014, og har erfaring fra både videregående og ungdomsskole. På intervjudtidspunktet var hun kontaktlærer for en åttendeklasse, og hun underviser i norsk og samfunnsfag. David har vært utdannet lærer siden 1996, som tilsvarer 23 år. I tillegg har han tatt mellomfag i offentlig rett og grunnfag i geografi. Han underviser på 8.trinn og 10.trinn, og er dessuten tillitsvalgt på arbeidsplassen. David underviser i samfunnsfag, KRLE, kroppsøving og et valgfag.

5.1.2 Hvorfor valgte informantene å ta mastergrad?

Jeg åpnet intervjuene med å spørre informantene om hvorfor de valgte å ta mastergrad eller hovedfag. Anne nevnte flere årsaker til hvorfor hun valgte å ta mastergrad. Hun visste først og fremst at det ville komme et masterkrav, og ønsket derfor å være “konkurransedyktig” (Anne, 22.10.19) i tiden fremover. I tillegg hadde hun fått et tidlig inntrykk av hvordan læreryrket er som yrke, og hun ønsket dermed “best betalt fra start” (Anne, 22.10.19). Hun hadde dessuten alltid vært interessert i historie og ble trigget når det aktuelle masterprogrammet kom på bordet. Hun ønsket å “mette en egen kunnskapstørst” (Anne, 22.10.19).

Benedikte, Cecilie og David ga ganske korte svar på hvorfor de valgte å ta mastergrad. Benedikte tok mastergrad fordi hun ønsket å arbeide på videregående. Cecilie valgte å ta hovedfag⁷ på grunn av mulighetene for å fordype seg i et tema hun var interessert i. I tillegg visste Cecilie at hun ville få bedre startlønn og tenkte det var bedre å få mastergraden unnagjort mens hun var i gang. David valgte å ta hovedfag fordi han hadde lyst på en mastergrad og var interessert i historie.

Elisabeth forteller at hun aldri hadde mål om å ta mastergrad når hun begynte på grunnskolelærerutdanningen. Hun valgte masterprogrammet først og fremst fordi hun ville studere og lære mer – “ikke fordi jeg følte at jeg manglet kompetanse” (Elisabeth, 03.12.19). Hun følte seg ikke helt ferdig med studenttilværelsen og hun var ikke klar for arbeidslivet. Dessuten kjente hun til fagmiljøet på studiestedet, og masterprogrammet hadde et godt rykte på seg “i forhold til mange av de andre masterprogrammene” (Elisabeth, 03.12.19). Elisabeth nevnte at lønn ikke spilte en stor rolle for henne når hun valgte utdanning, “for da hadde jeg utdannet meg til noe annet” (Elisabeth, 03.12.19). Hun tok en mastergrad slik at hun ikke skulle angre på det senere.

Informantene nevner altså flere årsaker til hvorfor de valgte å ta masterutdanning. De nevnte lønn, karriereveier og lærelyst som motivasjon til å gjennomføre en mastergrad. Dessuten var det fristende for informantene å få mastergraden unnagjort med en gang. I tillegg til dette spurte jeg informantene om masteroppgavene deres og oppdaget at de har skrevet ulike typer oppgaver. For å sikre informantenes anonymitet i studien, kommer jeg ikke til å fortelle hva

⁷ Cecilie og David tok hovedfag ved universitet, men mastergradsbegrepet vil bli brukt videre i denne oppgaven.

oppgavene deres handler om, kun hvilken type oppgave de skrev. Anne og Cecilie skrev didaktiske masteroppgaver, ettersom de ønsket å forske på noe av det som skjer i skolen. Benedikte og David skrev faglige masteroppgaver fordi de ville lære mer om historiske hendelser og personer. Elisabeth skrev en profesjonshistorisk masteroppgave.

5.2 Tanker om mastergradskravet

Vi har i det forrige kapitlet sett hvordan den fireårige grunnskolelærerutdanningen har blitt omgjort til en femårig masterutdanning, og at *alle* fremtidige lærere i skolen skal ha en mastergrad. Analysen viste også at det var ulike syn på, og begrunnelser for masterkravet, selv om flertallet av partiene støttet det. Hvilke meninger har informantene om mastergradskravet?

Informantene har delte meninger om mastergradskravet, og legger frem både fordeler og ulemper som kravet kan føre med seg. De fleste informantene legger først frem mulige fordeler med mastergradskravet. Anne sier hun er “fan av masterutdanning” (Anne, 22.10.19) og er veldig glad for at hun tok en masterutdanning selv. Hun forteller at det er “en verdi i seg selv” (Anne, 22.10.19) å ha en mastergrad, ettersom man får mer kunnskap innen faget. Hun mener kunnskap blir særlig viktig når nyutdannede lærere ikke har erfaring å lene seg på. Cecilie synes det er bra at lærere får tilgang på mer utdanning og fordypning i fag. Elisabeth og Cecilie mener at en masterutdanning kan heve statusen til læreryrket og friste flere til å bli lærere. Cecilie sier at hun merker at elevene og foreldrene ser på henne annerledes enn før. I denne sammenhengen nevner hun Finland, siden finske lærere har høyere status i samfunnet ettersom alle lærerne har mastergrad. Benedikte og Cecilie trekker også frem lønn som et godt argument for å ta masterutdanning.

Informantene er først og fremst bekymret over organiseringen av og innholdet i den nye masterutdanningen. Klassen til Anne på masterstudiet var veldig liten og hun lurte på hvordan studiet blir nå som flere skal igjennom “den samme kvernen” (Anne, 22.10.19). Hun er redd for at masterstudentene får mindre oppmerksomhet enn tidligere, at kvaliteten over masterprogrammet forsvinner og at det blir lagt opp til dårligere forskning. Hun er også spent på om høgskolelederne “bare kommer til å gjøre bacheloroppgaven om til en masteroppgave – for er det noen poeng da?” (Anne, 22.10.19). Til tross for dette har Anne lest en del masteroppgaver fra pilotprosjektet i Tromsø, og hun mener at de har funnet en god modell på hvordan en masterutdanning *kan* organiseres.

Flertallet av informantene understreker flere ganger at de mener det ikke er behov for at *alle* lærere i grunnskolen skal ha mastergrad. Benedikte forteller at hun “egentlig ikke er veldig negativ til masterutdanning” (Benedikte, 25.10.19), men frykter at skolen kommer til å få inn mange nyutdannede lærere uten bred kompetanse. Hun mener at lærerutdanningen kommer til å bli så snever at lærerne ikke kan brukes på en god måte: “lærerne kan bli satt til arbeidsoppgaver som de egentlig ikke er kvalifisert til, ettersom lærerutdanningen tillater ikke den bredden som skolen behøver” (Benedikte, 25.10.19). Benedikte synes det er overraskende at rektor, som er hennes arbeidsgiver, mener at hun som lærer har bred kompetanse ettersom hun bare har nok studiepoeng i to av fire fag hun underviser i. Cecilie opplever allerede at mange av kollegaene hennes har for få fag. David mener også at lærere blir “mindre anvendelig” (David, 28.11.19) med mastergrad, ettersom de får færre fag å benytte seg av.

På spørsmålet om alle lærere bør ha mastergrad, viser alle informantene altså en viss skepsis. De fleste informantene relaterer her sin vurdering til egen erfaring med mastergrad. Elisabeth forteller at hun er usikker på om alle lærere trenger en mastergrad. Hvis den nye masterutdanningen fungerer på samme måte som hennes masterutdanning, hevder hun at dette ikke vil være noe lærerløft. Hun synes det er bra at skolen ønsker å heve kompetansen til lærerne, men hun er redd for at det blir gjort på en feil måte. Elisabeth er bekymret over lærermangelen som preger Norge og tror at utdanningen muligens vil oppleve frafall, både fra de som anser læreryrket som “en lett utvei” (Elisabeth, 03.12.19) eller de som synes det blir vanskeligere å fullføre en femårig masterutdanning. Hvis innholdet blir noe helt annerledes, kan det godt hende at det skjer en forbedring innen lærerutdanningen, hevder Elisabeth.

David svarer følgende på spørsmål knyttet til mastergradskravet; “hvis du er maler, og skal inn som faglærer i maling, må du ha en mastergrad da?” (David, 28.11.19). David er svært usikker på om alle lærere bør ha mastergrad. Han mener det kommer helt an på innhold og antall dager i praksis i den nye masterutdanningen. Anne understreker at det er innholdet i masteren som er det sentrale, og at masteroppgaven må ha relevant innhold. Benedikte forteller at hun har lært å forske og jobbe selvstendig, men hun vet ikke om dette er et godt argument for at *alle* lærere skal ta masterutdanning. Benedikte forteller at: “jeg frykter at vi vil miste mange dyktige lærerne som kanskje ikke er så gode teoretisk – de kreative lærerne som ikke føler de kan skrive en masteroppgave” (Benedikte, 25.10.19). Cecilie tror også at læreryrket vil miste søkere, ettersom “en masterutdanning krever mye” (Cecilie, 05.11.19).

Cecilie mener at en masterutdanning i lærerutdanningen kan koste staten mye penger og at det kan bli dyrt for skolene hvis alle skal bli lønnet som lektorer. David, Elisabeth og Benedikte hevder det kan bli et problem for distriktene å finne nok lærere ettersom lærerutdanningen gjør at man trenger flere lærere på hver skole. Elisabeth presiserer imidlertid at det kommer til å ta tid før man får struktur på den nye masterutdanningen. Hun forteller at “det vil nok ta en del år før man ser ringvirkninger av det – om det faktisk har vært vellykket eller ikke” (Elisabeth, 03.12.19)

Informantene har altså noe delte meninger om mastergradskravet. De fleste informantene mener at en masterutdanning kan gi lærere høyere status, bedre lønn og spesialisering innen fag. Til tross for dette er informantene bekymret over organiseringen av og innholdet i den nye masterutdanningen. En av informantene er spent på hvordan utdanningsforløpet kommer til å bli organisert, mens resten av informantene reflekterer i større grad over innholdet. Informantene er særlig skeptiske til fagspesialiseringen i masterutdanningen, og lurer på hva konsekvensene kan bli som følge av dette. Flertallet av informantene nevner dessuten at de er bekymret for fremtidig lærermangel og hvordan skolene kommer til å håndtere mastergradskravet.

5.2.1 Synspunkt på regjeringens begrunnelse

Mastergradskravet i lærerutdanningen skal ifølge regjeringen bidra til å forbedre skolen, ettersom den norske lærerutdanningen har mottatt kritikk når det gjelder kvalitetsnivå og mangel på ambisiøse kandidater. Hva mener informantene om regjeringens begrunnelse for innføringen av masterutdanningen?

Informantene er usikre på om det er lærere med masterutdanning som skaper kvalitet. Anne er enig med Høyre i det at lærerutdanningen må få inn de som brenner for det, for hun hadde mange medstudenter som “var den lite ambisiøse kandidaten som Høyre rakker ned på” (Anne, 22.10.19). Men hun vet ikke om en masterutdanning er “medisinen” (Anne, 22.10.19) som skal sørge for høyere kvalitet. Anne mener ikke det er dårlige lærere som er kvalitetsproblemet i norsk skole, men “en million andre ting” (Anne, 22.10.19). Hun mener det blir dårlig kvalitet når læreren ikke har tid. Anne utdyper dette momentet:

Hvis politikerne har lyst til å gjøre noe for kvaliteten i norsk skole, kan de kutte ned på hvor mange timer i uken en lærer må undervise, og gi kontaktlærere bedre tid til å være kontaktlærere. Hvis man skal ha god undervisning, må man ha tid til å planlegge undervisningen. Og sånn som det er i dag, har

man ikke tid til det. Kvaliteten faller bort når man ikke har tid til å sitte sammen og lage gode årsplaner, når man ikke har tid til å sitte sammen og lage gode periodeplaner, når man ikke har tid til å sitte sammen og lage de gode undervisningsoppleggene som gjør at vi ivaretar lesing, at vi ivaretar digitale ferdigheter, at vi ivaretar ditt, at vi ivaretar datt (...) Hvis man skal heve kvaliteten på norsk skole, så må man gi de som jobber i skolen mulighet til å utføre det de er satt der til å gjøre (Anne, 22.10.19).

Anne tror selv at hun er “den perfekte læreren” (Anne, 22.10.19) i regjeringens øyne. Hun har studert i seks og et halvt år, og alle årene er relevant for det hun driver med nå. Hun underviser i fire fag, og mener at hun er god på relasjonsbygging, tydelig klasseledelse og skole-hjem-samarbeid. Det eneste hun føler hun mangler er ressurser og tid – “og hvem er det som kan gi meg tid?” (Anne, 22.10.19). Hun mener at kompetanseheving er viktig, men understreker at lærerne må få tid til å bruke denne kompetansen også. Anne forteller at hun ikke får tilrettelagt undervisningen på en god måte, ettersom hun ikke har tid til å gjøre det:

Jeg vil bare understreke at det hjelper fint lite å ha en masterutdanning hvis du ikke har tid til å bruke den. Og med en masterutdanning, så mener jeg alt det du på en måte sitter igjen med av kunnskap og ferdigheter. Altså kompetanse etter en masterutdanning” (Anne, 22.10.19).

Elisabeth forteller at hun også opplever et stort arbeidspress og liten tid til å planlegge undervisning. Hun forteller at “det som hadde hevet kvaliteten på dagens ungdom og den norske skolen hadde vært å fått bedre tid på hver enkelt elev” (Elisabeth, 03.12.19). Hun mener at man ikke klarer å følge opp elevene slik man bør gjøre fordi det er så mye annet man er pliktig til å gjøre som lærer.

Benedikte støtter regjeringens begrunnelse for innføringen av masterutdanningen, fordi hun anser det som en fordel at lærerstudentene er motiverte og kvalifiserte for lærerarbeidet. Hun liker begrunnelsen, men mener at gjennomføringen ikke er så særlig god. Hun stiller følgende spørsmål: “når lærerne får snever kompetanse, har vi hevet kompetansen til lærerne da?” (Benedikte, 25.10.19). Benedikte opplever at det stadig blir sagt at kvaliteten skal heves, uten at det egentlig skjer. En mastergrad vil ikke heve lærernes kompetanse, ettersom grunnskolen krever flere fag og bredere kompetanse enn det en masterutdanning kan tilby, hevder hun. David mener at det foregår en “strømlinjeforming” (David, 28.11.19) i skolen, der alle skal gjøre det samme – “men hva skjer når det individuelle forsvinner?” (David, 28.11.19). David forteller at: “jeg tror ikke nødvendigvis at det blir en sånn fryktelig stor forbedring, det at alle

lærere får mastergrad” (David, 28.11.19). David nevner flere ganger at han verdsetter den gamle allmennlærerutdanning, ettersom “læreren kan brukes til mer” (David, 28.11.19).

David mener dessuten at det er tulle å kritisere de som begynner på lærerstudiet, ettersom “man får de man får” (David, 28.11.19). Han mener at de som ønsker å bli lærere, blir lærere uansett om det er *adjunkt* eller *lektor* de får som endelig tittel. David forteller at det er vanskelig å vite om en mastergrad kan forbedre kvaliteten i skolen, og at det kommer an på hva man fyller lærerutdanningen med. Elisabeth mener også at en masterutdanning kan heve kvaliteten i skolen hvis innholdet blir endret. Tilsvarende, hevder Cecilie at en mastergrad kan bidra til å heve kvaliteten til skolen hvis masterstudentene forsker på det som faktisk skjer i skolen under masterutdanningen.

Benedikte forstår at det blir satt flere krav til lærere for å kunne heve kompetansen i skolen, men hun mener vi mister så mange på veien når man sier “dette faget må du ha” (Benedikte, 25.10.19). Benedikte forteller følgende om de nye opptakskravene til lærerutdanningen;

Kan ikke jeg være en god lærer selv om jeg er dårlig i matte? Kan ikke jeg være flink i historie, samfunnsfag, musikk eller kunst og håndverk uten å være god i matte? Må jeg ha karakter 4 i matte for å komme inn på lærerhøgskolen? Kan vi ikke si at man må ha karakter 4 i matte for å kunne ta matte? Og du må ha karakter 4 i norsk for å kunne ta norsk, og karakter 4 i engelsk for å kunne ta engelsk? Må man være god i matte for å få lov til å være musikk lærer? (Benedikte, 25.10.19)

Informantene er usikre på om regjeringen har rett i sin vurdering av at det er en masterutdanning som skal til for å sikre høyere kvalitet i skolen. To av informantene er enig med regjeringen om at lærerutdanningen må få inn ambisiøse kandidater, men hevder at det ikke er dårlige lærere som er kvalitetsproblemet i den norske skolen. Informantene mener det blir dårligere kvalitet når læreren ikke har nok tid og mangler bred kompetanse. Flertallet av informantene peker på at innholdsmessige endringer i masterutdanningen kan forbedre kvaliteten i skolen, men at det gjenstår å se.

5.3 Innholdet i masterutdanningen

Som vi så i forrige kapittel, har både den rødgrønne og den blåblå-regjeringen vært noe tvetydige når det kommer til det innholdsmessige i masterutdanningen. Kompetansebegrepet har vært viktig i utformingen og legitimeringen av den nye masterutdanningen for lærere. Ifølge regjeringen skal en mastergrad heve lærerens kompetanse, men hvilken form for

kompetanse sitter lærerne igjen med etter å ha fullført en masterutdanning? Mener informantene at kompetansen man får av en masterutdanning er nyttig? Og hva mener informantene at en ny masterutdanning bør inneholde?

5.3.1 Informantene sine erfaringer om innholdet

Betydning i skolen

Intervjuene viser at valg av innhold i masteroppgaven og grad av nytteverdi i skolen har en klar sammenheng, slik informantene ser det. Anne og Cecilie skrev didaktiske oppgaver og de føler at de får større nytte av mastergraden i skolehverdagen enn de andre informantene. Anne bruker kunnskapen hun har tilegnet seg aktivt både i klasserommet og på arbeidsrommet. Hun opplever at hun er en ressurs på arbeidsplassen på grunn av sine didaktiske synspunkter. Cecilie føler at hun er ekspert på sitt tema og deler den kunnskapen hun har opparbeidet seg med kollegaene sine. Hun opplever at hun kan skryte av masteroppgaven sin og bruker ofte det hun har lært i klasserommet.

De andre informantene sier at de føler at de ikke har hatt bruk for mastergraden sin ennå. David har fått mange studiepoeng i samfunnsfag gjennom utdannelsen, men får ikke bruk for kompetansen han har fra offentlig rett og geografi i undervisningen. David mener selv at han har en snever fagkombinasjon for grunnskolen, og forteller at han sikkert hadde hatt flere undervisningsfag hvis han hadde arbeidet på en videregående skole. Benedikte, Elisabeth og Cecilie mener at kompetansen de har fått fra fagene i masterprogrammet har vært nyttig, selv om de ikke har brukt kompetansen fra disse fagene direkte i undervisningen ennå. David, Elisabeth og Benedikte forteller at de ikke har hatt bruk for kompetansen fra selve masteroppgaven heller.

Kompetanse

Informantene har ulike erfaringer om hvordan masteroppgaven kan brukes i skolehverdagen. De forteller likevel at man får enkelte erfaringer og ferdigheter når man jobber med en masteroppgave, som man får nytte av i lærerhverdagen også. Anne forteller at hun har lært å være selvstendig og forske på det som skjer i skolen “noe som gjør henne i stand til å forske på egen praksis” (Anne, 22.10.19). Hun mener at en masteroppgave på denne måten i seg selv er med på å forberede lærerstudentene for læreryrket. Anne, Benedikte og Cecilie forteller at de har blitt flinkere til å strukturere arbeidet sitt, lete etter informasjon og være kildekritiske på grunn av sine masteroppgaver. Cecilie mener hun har lært særlig mye om

forskningsmetoder og arbeidsmetoder innen historiefaget. Hun bruker dessuten ofte masteroppgaven sin til å illustrere kildebruk for elevene sine. Masteroppgaven til Elisabeth var ikke rettet mot elever eller skolen, så hun føler ikke hun kan bruke erfaringene fra den. Likevel forteller Elisabeth at hun har fått kompetanse innen informasjonsinnhenting, det å undersøke forskning på ulike fagfelt og å holde seg oppdatert. Dette gjør at hun kan “opprettholde nivå på ting og ikke falle fra på ulike områder” (Elisabeth, 03.12.19).

Cecilie og Benedikte mener de fikk en del ut av de emnene de hadde før de begynte å skrive på masteroppgaven. Under masterprogrammet følte Benedikte at hun lærte masse historie, og det at det finnes mange sider av historien. Elisabeth valgte å fordype seg i globale studier. Hun opplever at hun har fått bredere kompetanse i dette emnet og kan stoffet godt, selv om hun endte opp med å skrive masteroppgave om noe helt annet. David føler også at han har fått mer kompetanse i historie. Han trenger ikke å bruke så mye tid på å finne fagstoff, ettersom han har lest og lært mye i løpet av utdanningen sin. Elisabeth er enig i at lærere får god fagkompetanse av en mastergrad, men mener det ikke er det som er det viktigste for skolen.

Lærerne som skrev faglige og profesjonshistoriske masteroppgaver mener alle lærere bør skrive didaktiske masteroppgaver. To av informantene skrev didaktiske oppgaver, og de føler at de får nytte av masteroppgavene sine i hverdagen. De andre informantene har ikke hatt direkte bruk for mastergraden sin ennå. Til tross for dette mener informantene at de har fått enkelte erfaringer og ferdigheter som de føler de kan bruke i lærerhverdagen. De fleste informantene forteller at de særlig har blitt flinkere til å strukturere arbeidet sitt, lete etter informasjon, undersøke forskning og være kildekritiske på grunn av sine masteroppgaver. Informantene er enige i det at de har fått god fagkompetanse av å gjennomføre en mastergrad.

5.3.2 Informantenes sine synspunkt på innholdet i den planlagte masterutdanningen

Hva bør en masterutdanning for lærerstudenter inneholde?

Informantene har skrevet ulike typer masteroppgaver, men de mener at lærerstudentene bør skrive didaktiske masteroppgaver. Lærerne håper det blir produsert flere slike oppgaver i fremtiden. Anne mener at lærerstudenter som skriver faglige masteroppgaver “gjør seg ganske smal, og da er det begrenset hvor nyttig mastergraden kommer til å bli i skolehverdagen” (Anne, 22.10.19). Anne mener hun fått innsyn i didaktikken på et helt annet nivå enn de lærerne som ikke har skrevet en lignende masteroppgave. Anne understreker flere

ganger at hun ikke er særlig begeistret for faglige masteroppgaver og mener at “lærerutdanningen skulle ha tvunget masterstudentene til å skrive fagdidaktiske masteroppgaver, slik at man får tilgang på oppgaver som er relevante for skolen sin utvikling” (Anne, 22.10.19). En masteroppgave skal nemlig ha nytte for den som skriver den selv, hevder Anne. De som skriver faglige masteroppgaver kan bare fordype seg i en liten del av historien og får dermed ikke mulighet til å bruke mastergraden i skolen.

Benedikte synes det er unødvendig at alle lærere skal ha mastergrad – “iallfall hvis lærerstudentene får skrive masteroppgave om hva de vil” (Benedikte, 25.10.19). Benedikte foretrekker masteroppgaver som kan brukes i alle fag og på alle trinn. Da blir det ikke sånn at “man sitter med en veldig liten kompetanse på noe man kanskje er heldig å få brukt en eller annen gang” (Benedikte, 25.10.19). Hvis masteren blir rettet mot forskning i skolen og lærerrollen, da tror hun det kan være en fordel å ha en mastergrad. Cecilie etterspør også mer skoleforskning og flere utdannede “forskere på lavt nivå” (Cecilie, 05.11.19) i skolen.

Informantene forteller hvordan fordelingen mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis bør være i lærerutdanningen. Anne mener masterstudiet bør legge til rette for en større sammenheng mellom fag, fagdidaktikk og didaktikk. Benedikte mener at lærerutdanningen bør inneholde mer didaktikk og pedagogikk enn tidligere, ettersom masterutdanningen bør handle mer om undervisning enn “bare fag” (Benedikte, 25.10.19). Elisabeth forteller følgende; “hvis lærerstudenter skal ha en mastergrad bare fordi lærere skal få en faglig spissing, altså mer kompetanse innen noen fag, så vet jeg ikke helt hvor lønnsomt det egentlig er” (Elisabeth, 03.12.19). Elisabeth og Benedikte mener at lærerstudentene særlig bør lære mer om hvordan man skal møte dagens unge. Elisabeth forteller at dagens ungdom er “annerledes enn dagens unge for tredivet år siden” (Elisabeth, 03.12.19).

Anne forteller at praksis var “det verste hun drev med” (Anne, 22.10.19) under lærerutdanningen, ettersom “den ikke var virkelighetsnær” (Anne, 22.10.19). Benedikte mener praksis er kjempeviktig, men at praksisen burde legges opp på en annen måte enn slik ordningen er i dag. Det er greit å være i store praksisgrupper de første årene, men under masterprogrammet burde studentene få muligheten til å prøve seg over en lengre periode og være mer alene i klasserommet. Det burde vært mer individuell praksis i lærerutdanningen, hevder Benedikte. Hun forteller følgende; “i en ideell verden er det mer praksis – mer

individuell praksis. For det er ikke realistisk å være seks voksne i et klasserom” (Benedikte 25.10.19).

Cecilie mener skrive delen i masterutdanningen burde kortes ned, slik at studentene kan ha større fokus på fag. Hun mener at selve masteroppgaven er unødvendig. Cecilie ønsker heller flere fordypningsemner i masterutdanningen, slik at lærerstudenter kan lære mer om forskjellige temaer. Da kan lærere låne kunnskap og opplegg fra hverandre. Cecilie mener at lektorprogrammet kan oppleves som teoritungt, ettersom det allerede er stort fokus på fag i universitetsutdanningen. Cecilie forteller at hun verdsetter dette nå, for hun erfarer at hun kan hente frem masse kunnskap fra utdanningen sin når hun prater med kolleger.

David mener fag er viktig, men forteller at lærerstudenter trenger å få flere verktøy til den praktiske hverdagen i skolen. David er selv praksislærer og mener lærerstudentene bør få litt mer praksis i løpet av lærerutdanningen, ettersom “de ekstra dagene er for lite”⁸ (David, 28.11.19). Elisabeth trekker paralleller til utdanningene innen helse, der studentene ofte er ute i felten. Dette mener hun bør gjelde for lærerstudentene også fordi “det er jo tross alt der en ser hvordan yrket er” (Elisabeth, 03.12.19). Elisabeth understreker at påfyll med praksis og pedagogikk i utdanningen kan gjøre lærerstudentene bedre. Hun mener lærere heller bør ha kompetanse i hvordan de kan undervise i fag enn bare kompetanse i fag. Hun mener at lærerutdanningen er veldig teoretisk, og hun forteller at hun sjeldent bruker teorien hun har lært i skolehverdagen. Elisabeth ønsker mer kunnskap om tilpasset opplæring, formidling og relasjonsbygging i utdanningen.

Hvilken forskning trenger skolen?

Regjeringene etterspør mer forskningsbasert kunnskap i masterutdanningen. Hvilken form for kompetanse vektlegger informantene? Anne ønsker mer forskning om undervisning, vurdering, bruk av grunnleggende ferdigheter i fag og tilpasset opplæring. Hun mener også at skolen trenger kunnskap om hvordan lærere kan drive en skole med god kvalitet. Cecilie mener skolen trenger forskning som særlig fokuserer på elevene og læring. Gjerne forskning som viser “at skolen trenger flere lærere, hvordan lærere kan bruke klasserommet, hvordan man skal forholde seg til sosiale medier og mobiltelefoner, hva som gjør at elevene lærer og hvordan lærere kan nærme seg elever med skolevegring og angst i skolen” (Cecilie, 05.11.19)

⁸ Antallet praksisdager er økt fra 100 dager til 110 dager (Kunnskapsdepartementet, 2016a)

Benedikte mener at skolen trenger mer forskning innen didaktikk og pedagogikk. Hun nevner flere eksempler: ”Hvilke lærestrategier fungerer? Hvordan lage gode rammer for god undervisning? Hvordan møte elevene? Hvordan møte dagens ungdom? Hvordan formidle? Hvordan kan skolen være veien inn mot arbeidslivet? Hvordan møte utfordringer i skolen, slik som vold og utagering?” (Benedikte, 25.10.19). Benedikte retter også fokus mot formidling i klasserommet; “matematikken vil alltid være matematikken, og historie vil alltid være historie. Dette er ting vi kan tilegne oss, men hvordan lære dette videre?” (Benedikte, 25.10.19). Elisabeth mener også at gode evner til å lære vekk og sosial kompetanse er viktige egenskaper for å kunne være lærer. Hun mener det bør innføres bedre satsinger på hvordan lærere kan lære vekk og formidle fagkunnskaper.

Elisabeth mener også at skolen trenger forskning som handler om dagens ungdom og deres utfordringer. Hun fremhever forskning som handler om hvordan man kan drive en skole som er mer praktisk rettet, og etterlyser forskning om undervisningsmetoder – “de delene som egentlig går på det pedagogiske eller didaktikk” (Elisabeth, 03.12.19). Hun ønsker forskning som kan forbedre disse områdene, som da kan heve nivået i/på skolen. David etterspør forskning som omhandler den digitaliseringen som skjer i skolen, om hvordan dette vil påvirke elevene og skolen i fremtiden.

Cecilie nevner at lærere skal være oppdaterte på forskning, men hun opplever at dette er vanskelig og mye å forholde seg til. Hun mener at lærere burde ha en ledelse som tar litt ansvar for å oppdatere personalet i pedagogisk teori. Hun nevner at arbeidsplassen hennes ofte har hatt utdanningsforskeren Thomas Nordahl som foredragsholder i sammenheng med planleggingsdager, ettersom det er “nyttig å jobbe etter det han tenker” (Cecilie, 05.11.19).

Informantene mener generelt at den femårige lærerutdanningen bør inneholde mer didaktikk og pedagogikk enn det deres masterutdanning gjorde. Flertallet av informantene ønsker flere antall dager i praksis, og da gjerne mer individuell praksis. Det kommer frem forslag om å fjerne selve masteroppgaven og heller fylle masterprogrammene med flere ferdypningsemner. Flertallet av informantene mener lærere bør få kompetanse i hvordan de kan undervise i fag enn bare kompetanse i fag. Informantene skulle ønske de kunne lære mer om blant annet tilpasset opplæring, vurdering, grunnleggende ferdigheter, elevenes læring, dagens ungdom, undervisning og formidling i klasserommet. Informantene ønsker altså mer

forskning som omhandler de praksisrelaterte sidene av skolehverdagen. Forskning som kan forbedre disse områdene, kan heve kvaliteten i skolen, mener de.

5.4 Lærerrollen og profesjonsrelasjoner

Både den rødgrønne og den blåblå-regjeringen henviser til forskning som viser sammenheng mellom lærernes formelle kompetanse og elevenes faglige prestasjoner. Jeg valgte derfor å spørre informantene om de tror en mastergrad kan påvirke lærerrollen og lærerprofesjonen. Legger elevene merke til om læreren har mastergrad eller ikke? Tror informantene at man blir en bedre lærer med en mastergrad? Og på hvilken måte kan en mastergrad påvirke lærerprofesjonen?

5.4.1 Mener informantene at en lærer kan bli en bedre lærer med en mastergrad?

Informantene tror ikke man blir en bedre lærer med en mastergrad. Anne mener at ikke alle lærere med mastergrad er gode klasseledere, og at det er det som er det viktigste i skolen. Hun uttaler følgende;

Jeg tror ikke at en lærer automatisk blir en bedre lærer med en mastergrad, men det blir lagt til rette for at man kan bli det, hvis man har de rette forutsetningene fra før av. Det kommer helt an på om man klarer å nyttegjøre seg av mastergraden (Anne, 22.10.19).

Elisabeth føler ikke at de siste årene på studiet har utgjort noen forskjell for henne som lærer. Hun mener hun hadde klart seg like fint i læreryrke uten de to siste årene på papiret. David mener det er hvordan man er som lærer som har mest å si, ikke en mastergrad.

Anne forteller at elevene hennes skårer bra på de nasjonale prøvene ettersom elevene har “ekstrem god sosioøkonomisk bakgrunn” (Anne, 22.10.19), ikke fordi lærerne gjør en god jobb. Hun mener at elevgrunnlaget har mye å si for resultatene til elevene. Benedikte nevner at man *kan* bli en bedre lærer med en mastergrad, ettersom man har mer kompetanse og faglig trygghet i klasserommet. Til tross for dette mener hun ikke at en masterutdanning automatisk gjør læreren god. Benedikte forteller følgende:

Det hjelper ikke å være kjempeflink i faget hvis du ikke klarer å danne relasjoner, hvis du ikke klarer å ha struktur i klasserommet, hvis du ikke klarer å mestre klasseledelse. Hvis de tingene der ikke er på plass, hjelper det ikke at du er knallflink i faget. Det er en del andre ting som spiller inn for at man kan si at man er en god lærer (Benedikte, 25.10.19).

Benedikte forteller at lærerrollen handler om formidling og det å møte barn, og dermed kan ikke en mastergrad automatisk gjøre lærerne bedre. David nevner også at en lærer *kan* bli en bedre lærer med en mastergrad, hvis mastergraden og lærerutdanningen generelt inneholder mer pedagogikk og praksis. Cecilie tror ikke det har noe å si om læreren har en mastergrad eller ikke. En lærer med mastergrad er ikke nødvendigvis god til å kommunisere eller se elevene. Elisabeth er enig i dette, og uttaler følgende:

En har jo sikkert opplevd selv, det har i hvert fall jeg, at man har hatt lærere som er utrolig flinke faglig, men så har de gjerne ikke vært flinke nok til å komme ned på det nivået til elevene. At vi skal forstå det. Mange lærere har utrolig god fagkompetanse på stoff, men jeg tenker at hvordan man lære det vekk er det viktigste og hvordan vi skal møte elevene. Og hvordan overbevise elevene at man kan det som blir sagt og gjort i timene? (Elisabeth, 03.12.19).

5.4.2 Merker elevene forskjell om læreren har mastergrad eller ikke?

Informantene tror ikke elevene bryr seg om læreren har mastergrad eller ikke. Anne forteller at hun håper at utdanning utgjør en forskjell, “at elevene merker forskjell på om læreren har en mastergrad eller en adjunktutdanning” (Anne, 22.10.19). Hun ønsker at en mastergrad kan utgjøre en kvalitetsforskjell i denne sammenhengen. Anne tror elevene merker forskjell på hvordan lærere legger opp undervisning, og hun håper elevene legger merke til at hun har mer kompetanse på dette området enn andre lærere. Cecilie forteller at elevene kan merke at hun kan mer om historie enn andre lærere, men elevene “vil jo merke andre ting hos de andre lærerne, ettersom alle har sine ting” (Cecilie, 05.11.19). En mastergrad er ikke et kriterium for gode lærere, hevder Benedikte. Hun mener elevene kan peke ut gode og dårligere lærere, men at dette ikke har noe med en mastergrad å gjøre. David tror også elevene kan merke forskjellen på en faglig dyktig lærer og en mindre faglig dyktig lærer, men “elevene tenker nok ikke på om lærerne har mastergrad eller ikke” (David, 28.11.19). Elisabeth uttaler følgende:

Jeg tror ikke mine elever vet at jeg har en mastergrad engang, og hvis de skulle tippet, så tror ikke det hadde vært meg de hadde valgt (...) det er ikke det som er viktig i skolen, om man har mastergrad eller ikke (Elisabeth, 03.12.19).

Hun forteller at hun er den eneste læreren med mastergrad på den skolen hun arbeider på, og mener det ikke går an å se noen betydelig forskjell på henne og noen av de andre lærerne.

Hun er ganske fersk i jobben sin, og forteller at kollegaene hennes har mer erfaring enn henne.

Informantene tror altså ikke elevene bryr seg om læreren har mastergrad eller ikke. De mener elevene kan skille mellom en faglig dyktig lærer og en mindre faglig dyktig lærer, men at om en lærer er dyktig eller ei, ikke nødvendigvis har noe med mastergrad å gjøre. Elevene kan for eksempel legge merke til hvordan lærerne organiserer undervisningen eller peke ut lærerne som har mer kompetanse i faget enn andre lærere. Informantene tror altså ikke man automatisk blir en bedre lærer med en mastergrad. Det kommer helt an på om man klarer å nyttiggjøre seg av masterutdanningen.

5.4.3 Vil en masterutdanning påvirke lærerprofesjonen?

Regjeringen og Utdanningsforbundet ønsker å styrke lærerprofesjonens status i samfunnet. På hvilken måte kan en mastergrad oppfylle dette ønsket? Informantene trekker fram enkelte faktorer som de mener kan påvirke og styrke lærerens posisjon i samfunnet. Anne og Cecilie mener at samtaler på arbeidsplassen om masteroppgavene kan påvirke lærerprofesjonen. Anne mener at kollegiet kan lære av hverandre og dele kompetansen fra masterprogrammene med hverandre. Cecilie opplever at kollegaer er interessert i det hun gjør når hun setter i gang prosjekter i klasserommet. Yrkesutøvere med mastergrad har noe de kan skryte av ettersom de antakeligvis har lest mer forskning enn andre, hevder Cecilie. En masterutdanning *kan* bidra til å styrke lærerprofesjonen fordi “man får den kvalifikasjonen en mastergrad gir, samtidig som man får en del forskning som man trenger i skolen” (Benedikte, 25.10.19), mener Benedikte. Til tross for dette understreker hun at det også er andre ting enn en masterutdanning som kan styrke lærernes posisjon i samfunnet.

Benedikte mener en mastergrad kan gi lærere høyere status, ettersom høyere utdanning blir sett på som noe positivt i dagens samfunn. Dette kan smitte over på omdømmet til lærerutdanningen også. Det er godt at styresmaktene ønsker å heve statusen til lærere i samfunnet, mener Benedikte, men hun er usikker på om en masterutdanning egentlig kan bidra til dette. Cecilie opplever at “profesjoner som inneholder en masterutdanning i større grad er en profesjon og at masterutdannede er profesjonelle yrkesutøver i større grad enn andre” (Cecilie, 05.11.19). Masterutdannede har forhåpentligvis dypere kunnskap og forståelse innenfor fag, og vil få større respekt av andre på grunn av dette. Det beste hadde vært hvis lærerstudiet hadde blitt organisert på samme vis som medisinstudiet, hevder

Cecilie. Hun forteller at legene stadig topper listen over statusyrker og at det er høye krav for å komme inn på medisinstudiet. Elisabeth forteller følgende; ”det er jo klart at læreryrket trenger en høyere status for å få flere til å studere det og faktisk bli lærere” (Elisabeth, 03.12.19).

På samme måte som Cecilie, trekker David paralleller til den finske lærerutdanningen. David opplever at de finske lærerne er mer stolte enn lærerne i Norge, ettersom alle lærerne har mastergrad. Han mener likevel det blir feil å si at norske lærere ikke er stolte av å være lærere. Han mener at de fleste er stolte av den profesjonen de har valgt, “for ellers hadde de ikke valgt den” (David, 28.11.19). Dessuten forteller David at Norge ikke gjør det så dårlig på testene, med tanke på det som blir sagt i media. Han spør følgende spørsmål; “hvorfor snakker vi ned lærerprofesjonen, hvis lærerne i skolen egentlig gjør det bra?” (David, 28.11.19). I tillegg mener David at frafallet som blir trukket frem fra den videregående skolen, er veldig overdrevet. Han forteller at statistikken er feil, siden de som “faller vekk” (David, 28.11.19) ender opp med å ta fagbrev litt senere enn antatt.

Elisabeth mener at lønnen til masterutdannede kan bidra til å styrke lærerprofesjonen, ettersom lønnsøkningen kan friste flere søkere til lærerutdanningen. Til tross for dette er hun redd for at skolen mister den generelle adjunktkompetansen og at studenter vil bli lektorer bare på grunn av den gode lønnen. David tror at lektorlønnen kommer til å bli lavere enn den har vært, siden alle lærere snart blir lektorer. Han tror ikke de store lønnstilleggene til lektorene kommer til å komme.

Informantene tror altså en masterutdanning kan påvirke lærerprofesjonen til en viss grad: Kollegiet kan dele kompetanse og lære av hverandre sine prosjekter, og en masterutdanning kan styrke lærerprofesjonen på grunn av den kvalifikasjonen den gir og den mengden forskning man forholder seg til under masterstudiet. I tillegg mener flere av informantene at en mastergrad kan påvirke lærernes status og lønn, noe som kan friste flere potensielle søkere til lærerutdanningen. En av informantene stiller imidlertid spørsmålsteget til den omtalte lønnsøkningen. Når det gjelder lærernes status, mener David at norske lærere allerede er stolte over valg av yrke.

5.5 Skolen som organisasjon

Ifølge *Lærerløftet* er den nye masterutdanningen i lærerutdanningen en av flere tiltak som på sikt skal forbedre skolen. I fremtiden vil alle lærerne i grunnskolen ha en mastergrad, og det gjenstår å se hvordan omleggingen i lærerutdanningen etter hvert vil påvirke skolen som organisasjon. Jeg spurte informantene om deres arbeidssted legger til rette for bruk av mastergraden i dag, og om de tror innføring av masterutdanning for alle grunnskolelærere kan påvirke deres arbeidssted i fremtiden.

5.5.1 Vil en masterutdanning påvirke skolen som organisasjon?

Jeg spurte informantene om en masterutdanning vil påvirke skolen som organisasjon. De synes det var vanskelig å besvare spørsmålet, men de delte noen refleksjoner rundt samarbeid, utvikling og ledelse i skolen.

Anne opplever at samarbeidsgraden i skolen er for lav. Hun merker at nyutdannede er mer interessert i å samarbeide og prøve ut nye ting enn de som har jobbet lenge i skolen, men hun synes det er vanskelig å si om dette kan knyttes til masterutdanningen. Hun har ingen interesse av å være en “privatpraktiserende lærer” (Anne, 22.10.19), ettersom hun ønsker å operere innen et fellesskap. Anne mener faglig samarbeid er viktig, og dette kan bidra til kvalitetsutvikling. Hun mener det ikke blir skapt kvalitet i skolen hvis “hver lærer sitter på hver sin øy” (Anne, 22.10.19). På den andre siden mener David at det har blitt mer samarbeid i skolen enn da han var nyutdannet. Benedikte mener at samarbeidet mellom lærere kan bli vanskeligere, ettersom man kan risikere å få mange lærere som sitter alene med sitt fag. Cecilie mener også det blir mindre samarbeid, ettersom man får inn flere “individualister” (Cecilie, 05.11.19) i skolen. Cecilie tror derfor at skolen får “dårligere total” (Cecilie, 05.11.19), hvis alle lærere skal ha mastergrad.

Anne erfarer at skoleledelsen ikke ser på god undervisning som skoleutvikling – “er det ikke det som skal heve kvaliteten i skolen?” (Anne, 22.10.19). Hun håper at engasjerte studenter som tar mastergrad i fremtiden vil bidra til å snu fokuset tilbake, men hun tviler på at en mastergrad skal fikse det. Anne forteller at det kan skje endringer hvis nyutdannede med masterutdanning inntar ulike stillinger i skolen, som for eksempel innen skoleledelse eller som inspektør eller rektor. David forteller at det sikkert er en del lærerstudenter som vil ta hovedfag/mastergrad eller videreutdanning innen utvikling og ledelse i skolen, og mener dette kan påvirke skolen som organisasjon. Disse lærerne kan videreføre nye ideer til skolen.

Elisabeth forteller at lærere med kompetanse innen visse fagfelt og et statusmessig løft av læreryrket, muligens vil påvirke skolen som organisasjon, men hun er usikker på hvilken måte. Elisabeth tenker mest på de som ikke har masterutdanning, de som fremdeles har mange år igjen i læreryrket. Hva vil skje med dem? Hun synes det er rart og urettferdig at hun allerede tjener bedre enn sine kolleger, som har arbeidet mye lenger i skolen enn henne. Kommer adjunkter til å få lavere status enn lektorer? Hun mener det er viktig å verdsette de lærerne som vi allerede har i skolen.

Informantene nevner enkelte faktorer som kan påvirke skolen som organisasjon. De har delte meninger om hvordan en masterutdanning kan påvirke samarbeidsgraden mellom lærere i skolen. Noen av informantene opplever for eksempel at nyutdannede er mer interessert i å samarbeide enn andre, mens andre tror de nyutdannede lærerne kommer til å sitte mer alene med sitt fag. Når det gjelder ledelse, håper informantene at nyutdannede lærere etter hvert inntar ulike stillinger i skolen, slik at skolen kan utvikle seg. Informantene nevner at spesialisering av fag og et statusmessig løft av læreryrket på sikt kan påvirke skolen som organisasjon, men lærerne er usikker på hvilken måte.

5.5.2 Tilrettelegging for bruk av kompetanse

Flertallet av informantene indikerer at arbeidsplassene deres ikke bryr seg noe særlig om de har mastergrad eller ikke. Anne opplever at arbeidsplassen har “ekstremt liten interesse” (Anne, 22.10.19) for hennes masteroppgave. Hvis arbeidsplassen hennes skal ha nytte av hennes mastergrad, hevder hun at hun selv må ta initiativ til å snakke om den og dele kunnskap med kollegaer, som for eksempel hvordan de kan planlegge en undervisningstime. Benedikte forteller at hun får undervise i samfunnsfag, men ellers er det opp til henne å trekke mastergraden inn i faget. Hun kan for eksempel trekke inn masteroppgaven sin i tiende klasse, ettersom tematikken fra masteroppgaven overlapper med en del av pensumet.

Benedikte ville ikke valgt mastergraden sin bort hvis hun fikk muligheten til det, selv om hun opplever at hun ikke får bruk for den i skolehverdagen ennå. Cecilie forteller at hun ikke får bruk for masteroppgaven sin noe særlig i skolen, selv om hun ofte tar i bruk arbeidsmetoden hun studerte i masteroppgaven i klasserommet. Hun begrunner dette med at hun har vært særlig interessert i arbeidsmetoden og kunne mye om dette emnet fra før. Hun mener at hun hadde tatt undervisningsmetoden i bruk uansett.

Elisabeth forteller at hun får undervise i fagene som hun er utdannet lærer i, men forteller at “dette gjelder på en måte for de fleste på ungdomstrinnet, uavhengig om de har mastergrad eller ikke” (Elisabeth, 03.12.19). Hun opplever at skoler prøver å legge til rette for at lærere kan undervise i fagene de har studiekompetanse i. Elisabeth er fra en liten bygd, og det er ikke stor tilgang på lærere – “da underviser lærerne i de fagene de får” (Elisabeth, 03.12.19). Hun forteller at det virker som at skolen ikke bryr seg noe særlig om hun har mastergrad eller ikke. David beretter at han pleier å være faglærer i *flere* klasser i samfunnsfag, og at dette egentlig er sjeldent. Han mener at skolen tilrettelegger hverdagen slik at han kan bruke mastergraden sin, ettersom han får flere timer med samfunnsfag enn andre lærere.

Informantene opplever at det er opp til hver enkelt å benytte seg av kunnskapene de har tilegnet seg fra masterprogrammet i og utenfor klasserommet. Lærerne forteller at de får undervise i samfunnsfag, men det forekommer ikke mer tilrettelegging og bruk av deres masterkompetanse fra skolen sin side enn det.

5.6 Oppsummering: Analyse av funn fra intervju

Denne studien inneholder fem intervju med lærere som arbeider i grunnskolen. Jeg valgte å stille lærerne flere spørsmål om erfaringene fra deres egen masterutdanning og holdningene til den planlagte masterutdanningen fra den blåblå-regjeringen. Informantene som deltok i undersøkelsen har mastergrad eller hovedfag innen samfunnsvitenskapelige fag, hovedsakelig historie og samfunnsfagdidaktikk. Informantene har varierende utgangspunkt, ettersom de har ulik karrierelengde i skolen, er ansatt ved ulike skoler, har skrevet ulike typer masteroppgaver og har utdannet seg ved ulike utdanningsinstitusjoner. Jeg har undersøkt om informantene er enige, delvis enige eller uenige med hverandre når det kommer til forståelsen av betydningen av mastergrad i skolen og innføringen av en femårig lærerutdanning for alle lærere. Denne oppsummeringen presenterer mine hovedfunn og refleksjoner fra intervjuene.

Informantene har delte meninger om mastergradskravet, ettersom enkelte av lærerne er mer positive til kravet enn de andre. I intervjuene er argumentene for en masterutdanning mer faglig kompetanse, høyere lønn og et statusløft for lærerne i grunnskolen. Disse elementene kan i neste omgang styrke lærerprofesjonen, hevder lærerne. I intervjuene er argumentene imot en masterutdanning ulempene knyttet til lærere med spisset og smal kompetanse, faren for at færre studenter ønsker å ta lærerutdanning, større kostnader for skolene og mulig lærermangel i distriktene. De intervjuede lærerne er først og fremst bekymret over

organiseringen av og innholdet i den nye masterutdanningen. De er nysgjerrige på hvordan den nye masterutdanningen vil se ut i fremtiden, om den er blitt bedre enn deres egen masterutdanning. Når lærerne ser tilbake på sin egen masterutdanning, er de ikke helt overbeviste om at det er en femårig lærerutdanning som skal til for å heve kvaliteten i skolen. Lærerne ønsker også mer tid til å gjøre det de skal, og de ønsker seg kollegaer med bred kompetanse.

Informantene er litt avventende når de svarer på spørsmålene, for det er ikke avklart hvordan den nye masterutdanningen vil bli seende ut ennå. Informantene er usikre på hvordan masterutdanningen vil bli seende ut i fremtiden, og det er tydelig at informantene ikke helt klarer å se utfallet av omleggingen ennå. De er usikre på hvordan mastegradskravet vil påvirke rekrutteringen til læreryrket, lærernes kompetanse, lærerprofesjonen og skolen som organisasjon. Jeg tror svarene til informantene hadde vært annerledes hvis de hadde visst mer om den nye masterutdanningen. Det virker som at lærerne ikke synes det er lett å få tak på den nye lærerutdanningen.

Informantene deler mange av de samme synspunktene, selv om det forekommer variasjoner mellom dem av og til. Informantene fra universitetet har de samme synspunktene som informantene fra høyskolen. Det er bare en mannlig informant som har deltatt i denne undersøkelsen, noe som gjør det vanskelig å si om det forekommer forskjeller mellom kjønnene. Det forekommer ingen store forskjeller når det gjelder syn på valg av type masteroppgave. Informantene er ganske samstemte om hva studentene bør skrive masteroppgavene sine om: Både de som skrev faglige, didaktiske og profesjonshistoriske masteroppgaver mener at alle lærerstudentene bør skrive didaktiske masteroppgaver. Intervjuene viser også at lærerne som har skrevet didaktiske oppgaver, har benyttet mastergraden sin i skolehverdagen i større grad enn de som skrev faglige og profesjonshistoriske masteroppgaver.

Informantene ønsker først og fremst å endre innholdet i masterutdanningen, ettersom de forteller at innholdet i deres egen masterutdanning ikke var god nok. Ifølge regjeringen skal masterutdanningen sikre større fokus på kvalitet, forskning og faglig kompetanse enn det som har vært tidligere. Informantene ønsker mer forskning knyttet til de praksisrelaterte elementene i skolen. I studien nevner lærerne sjeldent fag, og det virker derfor som at det ikke er så mye som står på spill for dem når det gjelder det faglige. Informantene antyder

gjennom intervjuene at det er den sosiale utviklingen i skolen som er det viktigste for dem. Elevene kan merke forskjell på en faglig dyktig og en ikke faglig dyktig lærer, men informantene mener at klasseledelse og formidling i klasserommet er viktigere enn fagkunnskaper.

Flesteparten av informantene klarer ikke helt å se betydningen av deres mastergrad i skolen. Det er foreløpig ikke så mange av grunnskolelærerne som har en masterutdanning. Elisabeth er for eksempel den eneste på sin arbeidsplass som har mastergrad. Kan det være vanskelig for informantene å se relevansen av egen mastergrad når ingen verdsetter den? Informantene forteller at skolene ikke bryr seg om mastergraden deres og de opplever at de ikke har fått full uttelling ennå. Ifølge regjeringen skal masterutdanningen forbedre kvaliteten i skolen, men klarer skolene å utnytte lærerne som allerede har en masterutdanning? Det virker ikke sånn, ut ifra mitt utvalg.

Det neste kapittelet er et oppsummeringskapittel, der funnene fra analysene vil bli sammenlignet og drøftet opp mot hverandre. Jeg har undersøkt utdanningspolitiske aktører og utsagn knyttet til innføringen av mastergradskravet, og diskutert innføringen av kravet med et utvalg grunnskolelærere med mastergrad. Er aktørene enige med hverandre? Hva er eventuelt likhetene og forskjellene i perspektivene på masterutdanning for grunnskolelærere?

6.0 Oppsummering og sammenligning av funn

I denne delen av oppgaven vil funnene fra begge analysene plasseres sammen, for å diskutere og sammenligne funnene opp mot hverandre. I studien representerer dokumentanalysen den politiske siden av innføringen av mastergradskravet, mens intervjuene representerer et utvalg læreres reaksjoner og synspunkter på saken. Sammen dekker analysene både ulike perspektiver på det som *bør* skje med utdanningssystemet mot hvordan situasjonen allerede forstås å *være* i skolen. Det virker som at partipolitiske talspersoner og regjeringene på den ene siden og lærerne på den andre siden, har ulike syn på hva som må gjøres for å heve kvaliteten i skolen og lærerutdanningen.

Det er gjort lite forskning på feltet når det gjelder masterutdanning for lærere. Innføringen av den nye femårige lærerutdanningen hviler som vi har sett på en idé om at masterkompetanse kan bidra til å forbedre læringsutbyttet til elevene i skolen, et satsingsområde som har blitt viktigere for regjeringene etter tusenårsskiftet. Forskningsfunnene fra studien til Darling-Hammond indikerer at lærernes kvalifikasjoner er relatert til elevenes prestasjoner (Darling-Hammond, 2000, referert i Woolfolk, 2014, s. 27). Forskningsrapporten til SØF dokumenterte også en positiv sammenheng mellom lærernes kompetanse og elevenes resultater (Falch & Naper, referert i Utdanningsdirektoratet, 2008). I motsetning til disse undersøkelsene, mener utdanningsforskeren John Hattie at lærernes faglige kompetanse og utdanning ikke har særlig betydning for elevenes faglige og sosiale læring i skolen. Hattie hevder at forskning som omhandler sammenhengen mellom lærernes masterutdanning og elevenes læringsutbytte viser lav effekt (Hattie, referert i Svarstad, 2015).

Ulike aktører mener som nevnt i tidligere kapitler at de finske elevene har oppnådd bedre læringsutbytte på grunn av lærerens faglige kompetanse og organiseringen av den finske lærerutdanningen. De finske elevene skårer godt over gjennomsnittet på de internasjonale undersøkelsene og alle lærerne må ha mastergrad for å kunne ansettes i skolen. I et forsøk på å få til det samme innførte universitetet i Tromsø en integrert masterutdanning for grunnskolelærere. Flere forskere har studert sammenhengen mellom masterstudentenes læringsutbytte og utdanning. Som sagt tidligere i denne studien, presenterer de etablerte masterutdanningene i Finland og de ferske masterprogrammene i Norge både positive og negative funn.⁹

⁹ Se Niemi (2011), Jakhelln (2016), Brøndbo (2015), Engelién (2015).

Det finnes altså *noe* forskning knyttet til effekten av en masterutdanning, men hva mener lærerne i grunnskolen om en masterutdanning i lærerutdanningen? Dette er svært lite forsket på og jeg har ikke kommet over undersøkelser som har gjort det samme som det jeg har gjort her. Jeg har generelt ikke funnet undersøkelser som tar for seg lærernes perspektiver når det gjelder masterutdanning, og det er ingen som har forsket på synspunktene og erfaringene til lærerne som allerede har en mastergrad. I de politiske dokumentene og uttalelsene i avisene foreligger det en enighet mellom de utdanningspolitiske aktørene om at læreren er nøkkelen til bedre kvalitet i utdanningssystemet, men det er uenighet om hvordan lærerutdanningen kan bidra til dette. Jeg mener ut ifra dette at det er spesielt interessant at de utdanningspolitiske aktørene ikke har spurt lærerne som arbeider i skolen om betydningen av deres mastergrad, og hva de mener at den nye masterutdanningen bør inneholde.

6.1 Drøfting og sammenligning av den politiske debatten og lærernes perspektiver

6.1.1 Hva mener aktørene om innføringen av mastergradskravet?

Den blåblå-regjeringen innførte mastergradskravet gjennom 2017-reformen, og kravet går ut på at alle fremtidige lærerstudenter må ha mastergrad for å kunne arbeide i grunnskolen. Den blåblå-regjeringen etterspør flere ambisiøse og kvalifiserte lærere, mens lærerne i mitt utvalg som allerede arbeider i skolen, er usikre på om det er nødvendig at *alle* lærere må fullføre en femårig masterutdanning. I styringsdokumentene fra dokumentanalysen legger både den rødgrønne regjeringen og den blåblå-regjeringen frem forskning som de mener viser at lærerens faglige kompetanse har mye å si for elevenes faglige prestasjoner. De intervjuede lærerne nevner ikke dette momentet under intervjuene, men de legger derimot vekt på at elevene ikke bryr seg om læreren har mastergrad eller ei. Lærerne mener elevene kan skille mellom en faglig dyktig lærer og en mindre faglig dyktig lærer, men at dette ikke nødvendigvis har noe med en mastergrad å gjøre. De intervjuede lærerne tror ikke at lærerstudentene vil bli bedre lærere med en mastergrad. Det kommer helt an på hvordan de klarer å nyttiggjøre seg av mastergraden, hevder lærerne.

Stortingsmeldingene og partienes uttalelser i avisene legger til grunn for at grunnskolen og lærerutdanningen befinner seg i en påtrengende situasjon, der konsekvensene er mange hvis det ikke blir innført flere kvalitetshevende tiltak innenfor det norske utdanningssystemet. Funn fra denne studien viser at den rødgrønne regjeringen har hatt større fokus på

velferdsstaten og inkludering i sin argumentasjon, mens Høyre trekker frem “den fjerde revolusjonen” og landets konkurranseevne. Disse forskjellene antyder at partiene prioriterer ulikt. Den rødgrønne regjeringen er opptatt av det kollektive aspektet, ettersom den løfter frem velferdsstaten, men legger også vekt på individets utvikling og det sosiale nettverket rundt elevene. Den blåblå-regjeringen legger også vekt på det kollektive, men løfter frem det makroøkonomiske perspektivet i en større grad enn den rødgrønne regjeringen.

Forskningsartikkelen til Hamre og Hamre som ble presentert tidligere, konkluderte med at en internasjonal sammenligningsindustri har preget lærerutdanningen og grunnskolen siden tusenårsskiftet (Hamre & Hamre, 2017, s. 194). Det er også blitt populært å sammenligne kvalitet mellom land, og Fredrik Thue har også hevdet at kvaliteten på utdanningssystem har blitt oppfattet som mer og mer avgjørende for landets internasjonale konkurranseevne (Thue, 2017, s. 107). I de politiske dokumentene sammenligner den blåblå-regjeringen både lærerne, lærerutdanningene og elevenes kompetanse med andre land. Den trekker fram rapporten til OECD, der flesteparten av medlemslandene har lærerutdanninger på masternivå (*Education at a Glance*, referert i Kunnskapsdepartementet, 2014a). Regjeringen konkretiserer at dette gjelder de fleste landene i Norden også. Mine funn støtter opp om konklusjonene til Hamre & Hamre og Thue.

Både Arbeiderpartiet og Høyre har fremmet fordelene med masterkompetanse i grunnskolen. Til tross for dette finnes det andre politiske partier som ikke har vært enig i avgjørelsen om å innføre masterutdanning i lærerutdanningen. Som nevnt tidligere i studien, har Senterpartiet vært skeptisk til mastergradskravet. Partiet mener at det ikke er nødvendig at alle lærerne skal ha masterutdanning for å arbeide i skolen, et synspunkt som faller sammen med uttalelsene til de intervjuede lærerne. Det er også mulig å finne uenigheter mellom lærerorganisasjonene. Skolenes landsforbund har vært imot en tvungen masterutdanning i lærerutdanningen, mens Norsk Lektorlag og Utdanningsforbundet har støttet innføringen og utformingen av den nye masterutdanningen.

6.1.2 Skaper masterutdanning høyere kvalitet?

Regjeringen mener at den femårige masterutdanningen er en av de satsingene som kan bidra mest i arbeidet med å øke kvaliteten i grunnopplæringen og utdanningssystemet. På den andre siden er de intervjuede lærerne usikre på om den blåblå-regjeringen har rett i sin vurdering av at det er en masterutdanning i lærerutdanningen som skal til for å sikre høyere kvalitet i

skolen. De forklarer at det heller er andre ting som kan heve kvaliteten, som for eksempel kompetanse innen flere fag og bedre disposisjon av tid. De intervjuede lærerne mener lærerutdanningen bør inneholde mer undervisning og pensum knyttet til tilpasset opplæring, elevenes læring, vurdering, grunnleggende ferdigheter, dagens ungdom, undervisningsmetoder og formidling i klasserommet. Lærerne ønsker dessuten mer forskning når det gjelder de praksisrelaterte sidene av skolehverdagen. Forskning som kan forbedre disse områdene, vil heve kvaliteten i skolen, hevder lærerne.

Lærerne er enig med Høyre i at lærerutdanningen må rekruttere de som brenner for det, men det er usikkert om det er masterutdanning som skal sørge for høyere kvalitet. De intervjuede lærerne mener det ikke er dårlige lærere som er kvalitetsproblemet i norsk skole, men de nevner mange andre ting. Lærerne er enige i at kompetanseheving er viktig, men de understreker at de faktisk må få tid til å bruke kompetansen sin i løpet av skolehverdagen også, og mener det er unødvendig å ha en masterutdanning hvis man ikke får anledning til å bruke den. De intervjuede lærerne mener at masterkompetansen er snever og bruker allmennlærerutdanningen som eksempel til etterfølgelse, en lærerutdanning som regjeringene ikke mente var god nok.

Funn fra dokumentanalysen viser at begge regjeringene særlig løfter frem den faglige dimensjonen i grunnskolen, og det er tydelig at det er resultatene fra de internasjonale testene som har påvirket denne utviklingen. Foreligger det en forståelse av at kvaliteten i skolen blir bedre så lenge elevene får gode testresultater? I tekstene blir de faglige presentasjonene hos de norske elevene oppfattet som det eneste som kan heve kvaliteten i den norske skolen. Skal kvaliteten i skolen bli bedre for elevenes beste eller for nasjonens beste? Vektleggingen av fag fra regjeringene går imot det lærerne mener skaper kvalitet i skolen.

6.1.3 Faglig kompetanse vs. pedagogisk kompetanse

Funnene fra dokumentanalysen viser at den rødgrønne og den blåblå-regjeringen har vært noe tvetydige når det gjelder innholdet i den nye masterutdanningen. Regjeringene er som sagt enige om at det er læreren som er nøkkelen til en god skole, men det foreligger også en partipolitisk uenighet når det kommer til utdanningspolitiske spørsmål om hvordan lærerutdanningen kan styrkes. Analysen min indikerer at både opposisjonspartiene og lærerne i skolen er spent på hva den blåblå-regjeringen faktisk kommer til å fylle den nye lærerutdanningen med. Hva vil det siste året inneholde? Vil bacheloroppgaven bare bli

erstattet av en masteroppgave? Hvordan vil fordelingen mellom fag, pedagogikk og praksis være?

Som vi har sett tidligere i oppgaven er det vanlig å snakke om både faglig kompetanse og pedagogisk kompetanse i skolen. Forskning viser at det har vært en diskusjon mellom disse to kunnskapsområdene og deres viktighetsgrad (Haug, 2011, s.28). Det var tydelig at Torbjørn Røe Isaksen og Høyre fremhevet betydningen av enkelte fag, elevenes faglige prestasjoner og lærernes faglige kompetanse i tekstene. Dokumentene fra den blåblå-regjeringen uttrykker at skolen har særlig behov for lærere med fagkunnskaper, forskningsbasert kunnskap og spissere fagfordypning. Regjeringen har følgelig innført strengere krav når det gjelder opptaket til lærerutdanningen og kompetansen knyttet til basisfagene. I denne studien er lærerne enige i det at fag er viktig, men de har større fokus på de praksisrelaterte sidene av skolehverdagen. Opposisjonspartiene mener at Høyre har lagt for stor vekt på fag, og de mener at det er andre sider av skolen som bør prioriteres.

Den faglige kompetansen i skolen får også mye oppmerksomhet fra Arbeiderpartiet, men partiet er også opptatt av andre kompetanser enn den faglige. Det blir flere ganger nevnt i tekstene at det er behov for mer pedagogisk kompetanse i lærerutdanningen og kunnskaper om den praktiske virkeligheten i skolen. De intervjuede lærerne ønsker et studium som har større fokus på det feltet som de skal kaste seg ut i etter lærerutdanningen. Lærerne mener generelt at den nye femårige lærerutdanningen bør inneholde mer didaktikk og pedagogikk enn det deres masterutdanning gjorde. De hevder at lærerstudentene bør få flere antall dager i praksis, og da gjerne mer individuell praksis. Noen av lærerne forteller at de heller kunne tenkt seg flere fordypningsemner i masterutdanningen kontra det å skrive en masteroppgave. Hvis de må skrive en masteroppgave, bør lærerstudentene skrive om relevante temaer i skolen, mener lærerne. Isaksen ser også for seg at flere av lærerstudentene skal få muligheten til å skrive masteroppgaven ute i skolen. Funn fra dokumentanalysen viser at Isaksen også ble mer interessert i å snakke om pedagogikk og praksis underveis i debatten, og det virker som at han har lyttet til opposisjonen i dette tilfellet.

Både Høyre og Arbeiderpartiet forteller at de ønsker en sterkere integrering mellom teori og praksis i skolen. Det er likevel mulig å finne nyanseforskjeller mellom partiene, ettersom den blåblå-regjeringen i større grad trekker frem fagkunnskaper, mens den rødgrønne regjeringen inkluderer både det sosiale og det faglige i skolen. Disse nyanseforskjellene kan man finne

hos lærerorganisasjonene også, ettersom Norsk Lektorlag har hatt stort fokus på fag, mens Skolenes landsforbund ønsker mer vektlegging av praksis i lærerutdanningen. Her kan synspunktene til Utdanningsforbundet plasseres midt i mellom disse organisasjonene, ettersom forbundet vektlegger begge deler.

Begge regjeringene har forsøkt å få til en sterkere spesialisering i fag i lærerutdanningen. Som sagt tidligere, innførte den rødgrønne regjeringen grunnskolelærerreformen, mens den blåblå-regjeringen innførte masterutdanning gjennom 2017-reformen. I intervjuene nevnte lærerne gjentatte ganger at de foretrekker lærere med kompetanse innen mange fag fremfor lærere med faglig fordypning i enkelte fag. Det er grunn til å tro at dette var årsaken til at enkelte av lærerne fortalte at de var fornøyd med den gamle allmennlærerutdanningen. Her deler Skolenes landsforbund informantenes syn og påpeker at lærere med mastergrad ofte har færre undervisningsfag i skolen. De nye kompetansekravene begrenser hva en lærer er kvalifisert til å undervise i, hevder Skolenes landsforbund.

6.1.4 Hva innebærer masterkompetansen?

Utdanningsmyndighetene mener at en femårig masterutdanning kan gi lærerstudentene mer kompetanse enn en fireårig grunnskolelærerutdanning. Den rødgrønne regjeringen mener det er positivt og nyttig for elevenes læringsmiljø at grunnskolen har lærere med kompetanse på masternivå. I dokumentene fremstiller regjeringen masterutdanning, og gjerne høyere grads utdanning, som en styrke for skolen. Den blåblå-regjeringen er enig i dette, og hevder at en masterutdanning vil gi studentene bedre faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse, noe som i neste omgang vil bidra til å styrke elevenes læringsutbytte i grunnopplæringen. Ifølge regjeringen vil en masterutdanning dessuten gi lærerstudentene større innsikt i forskning og vitenskapelige metoder, og gi dem bedre evne til å reflektere over egen praksis. Hensikten med masteroppgaven er slik å integrere teori og praksis, og gjøre utdanningen mer relevant for skolens behov.

Lærerne meddelte under intervjuene at de hadde fått noen ferdigheter og fagkunnskaper fra masterprogrammene. Til tross for dette forteller flesteparten av lærerne at de ikke opplever at de har hatt så mye bruk for mastergraden i skolehverdagen ennå, selv om de forteller at de har blitt flinkere til å strukturere arbeidet sitt, lete etter informasjon, undersøke forskning og være kildekritiske på grunn av masteroppgavene sine. Lærerne er enige i det at de har fått god fagkompetanse av å gjennomføre en masterutdanning, men flesteparten føler at de ikke har

hatt bruk for denne kompetansen i undervisningen. Lærerne etterlyser mer kompetanse i hvordan de kan *undervise i fag* enn bare kompetanse i *fag*. De er innforstått med at de skal være oppdaterte på forskning, men føler at dette kan være vanskelig og mye å forholde seg til.

Forskningsartikkelen til utdanningsforskerne Jakhelln, Bjørndal og Stølen kan som sagt tidligere fortelle oss noe om den nye masterkompetansen til masterstudentene fra Tromsøforsøket. Ifølge undersøkelsene var studentene svært opptatt av FoU og forskningsbasert kunnskap. Masteroppgaven har gitt dem dybdekunnskap, selvstendighet og evne til samarbeid. Til tross for dette tror utdanningsforskerne at de kommende lektorene kan risikere å oppleve en profesjonell utrygghet knyttet til sin egen kompetanse i fremtiden. Det er usikkert hvordan skolene vil ta imot masterkompetansen deres, og masterstudentene er dessuten bekymret for at de fremtidige kollegene deres kommer til å være for ulike dem selv (Jakhelln m.fl., 2016). Min studie viser hvordan de intervjuede lærerne opplever at skolene tar imot masterkompetansen deres. De intervjuede lærerne deler utdanningsforskerne sine bekymringer, og de føler ikke skolene bryr seg noe særlig om mastergraden deres.

6.1.5 Konsekvensene av mastergradskravet

Jeg har tidligere pekt på at lærerprofesjonen lenge er blitt oppfattet som semiprofesjonell på grunn av lærernes kunnskapsgrunnlag og anerkjennelse i samfunnet. Det har derfor blitt viktig for utdanningsmyndighetene å forbedre disse elementene for å styrke lærerprofesjonen. Lærerrollen har endret seg den senere tid, ettersom fokuset har beveget seg vekk fra den tidligere allmennlæreren og brede kompetanseområder, til en lærer som er mer faglig forankret og spesialisert i enkelte fag. Utdanningsforskerne Lund, Jakhelln og Rindal mener som sagt at femårige masterprogram for lærerne i skolen vil styrke tilliten til lærerne og endre profesjonsforståelsen ytterligere (Lund m.fl., 2015, s. 35).

De intervjuede lærerne nevnte også noen fordeler med mastergradskravet, og mener at kravet kan føre til mer kunnskap i skolen, fordypning innen fag og sørge for at flere lærere får tilgang på mer utdanning. I intervjuene ble det sagt at en mastergrad kan styrke lærerprofesjonen på grunn av den kvalifikasjonen den gir og den mengden forskning man forholder seg til under masterstudiet. Lærerne mener også at en mastergrad kan påvirke lærernes status og lønn, noe som kan friste flere potensielle søkere til lærerutdanningen. I intervjuene nevnte to av lærerne også utdanningssystemet til Finland. De var særlig opptatt av

de finske lærernes status, og mente at mastergraden har gitt dem høyere status i samfunnet. Funn fra dokumentanalysen viser at de politiske aktørene også bruker den finske lærerutdanningen som forbilde og eksempel til etterfølgelse i denne sammenhengen.

Det er en fordel hvis lærerstudentene er motiverte og kvalifiserte for lærerarbeidet, hevder de intervjuede lærerne. De påpeker imidlertid at et femårig studium kan være vanskelig for enkelte studenter å gjennomføre. Lærerne frykter at lærerutdanningen vil miste de som ikke er så teoretiske av seg. Dessuten er lærerne bekymret over situasjonen i distriktene og lurte på hvordan skolene rundt omkring i landet vil håndtere tilsetningen av de fremtidige lektorene. Og hva vil skje med dem som allerede arbeider i skolen? Som nevnt tidligere i dokumentanalysen, er også Skolenes landsforbund bekymret for at den nye masterutdanningen vil føre til flere deltidstillinger i skolen og massive skolenedleggelse i distriktene.

6.2 Anbefalinger: Hva bør gjøres?

Funnene fra denne studien viser at det finnes ulike syn i debatten om innføringen av mastergradskravet. Regjeringen mener at lærerne i grunnskolen trenger masterutdanning, mens de intervjuede lærerne er mer skeptiske, ettersom flertallet av dem opplever at mastergraden deres har liten betydning i skolehverdagen. Ut i fra den kunnskapen som denne studien har gitt meg, kan jeg komme med noen anbefalinger om hva som vil avgjøre om den nye masterutdanningen får betydning i skolen, og hva det vil være viktig å fokusere på i tiden fremover. Det er opp til lærerutdanningsinstitusjonene og skolene som ansetter de nyutdannede lektorene om mastergradskravet kommer til å bli vellykket eller ikke.

De intervjuede lærernes vurderinger er preget av deres opplevelser fra masterutdanningen og arbeidslivet. Intervjuene inneholder lærernes meninger om det nye mastergradskravet og det som skjer i skolen. Regjeringene har en idé om at de fremtidige lærerstudentene vil berike grunnskolen med den nye masterkompetansen etter masterutdanningen, men det er ikke gitt at den gjør det. Det er ikke gitt at de nye lektorene vil oppleve masterkompetansen som meningsfullt. Funn fra denne studien understreker at mottakelsen av lærere med mastergrad på arbeidsstedene ikke kan fortsette på den samme måten. Grunnskolene må derfor sørge for bedre tilrettelegging, slik at lærerne får bruk for mastergraden sin i skolehverdagen, ellers har den ingen betydning.

Ifølge uttalelsene til de intervjuede lærerne er det også viktig at lærerutdanningsinstitusjonene tar en større del i arbeidet med å gjøre masterutdanningen mer nyttig for lærerstudentene. Det er viktig at lærerutdannerne blant annet sørger for relevant innhold i lærerutdanningene, slik at lærerstudentene føler at de kan bruke kunnskapene fra masterprogrammene i arbeidslivet også. De intervjuede lærerne tror ikke den nye lærerutdanningen kommer til å heve kvaliteten i grunnskolen, med mindre det skjer innholdsmessige og organisatoriske grep på innsiden av den nye masterutdanningen. De intervjuede lærerne nevnte flere elementer som kan bidra med å heve kvaliteten i skolen, men en masterutdanning var ikke en av dem. Her kan lærerutdannerne direkte bidra med å gjøre masterutdanningen bedre, ettersom de er med på å forme utdanningsforløpet og ta konkrete beslutninger som kan avgjøre hvordan de nye masterutdanningene blir.

Når man leser dokumentene fra studien får man inntrykk av at målet med masterutdanningen er å forbedre lærernes kompetanse og elevenes læringsutbytte i skolen. Da er det viktig å fylle den nye lærerutdanningen med kunnskaper som lærerne i skolen mener at de har behov for. De intervjuede lærerne uttrykker at de ønsker en lærerutdanning med flere antall dager i praksis og relevante kunnskaper om det feltet de skal ut i. Den pedagogiske og fagdidaktiske kompetansen er viktigere enn den rent faglige kompetansen, hevder lærerne. Forskriftene forteller at det skal være en kobling mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier i masterutdanningen, men det står ikke skrevet hvordan dette kan operasjonaliseres. De politiske aktørene understreker særlig viktigheten av fagkunnskaper i dokumentene sine, men dette er en vektlegging som ikke deles av de intervjuede lærerne. Hvis lærerstudentene skriver oppgaver innenfor didaktiske tematikker, kan mastergradskravet ha en positiv innvirkning på skolene. Her mener jeg at politikerne og lærerutdannerne bør lytte til perspektivene fra de intervjuede lærerne, ettersom det tross alt er de som forholder seg til den praktiske virkeligheten i skolen.

De intervjuede lærerne skrev som sagt ulike typer masteroppgaver, men flertallet av dem valgte å ikke forske på didaktiske eller fagdidaktiske problemstillinger. Disse lærerne valgte å forske på historiske prosesser og hendelser, og det er en kjent fordel at masterstudentene tar utgangspunkt i temaer som de er interesserte i. De intervjuede lærerne opplever likevel at skolene ville hatt større utbytte av didaktiske masteroppgaver. Det gjenstår å se hvordan dette kan foregå i praksis, ettersom skolene da må være villig til å ta imot flere lærerstudenter med tanke på datainnsamling. Det var for eksempel vanskelig å få tak i informanter til denne

undersøkelsen, ettersom rektorene som ble kontaktet fortalte at lærerne ikke hadde tid til å delta i slike undersøkelser. Hvis flere lærerstudenter skal forske på det som skjer i skolen eller klasserommet, er det nødvendig med ordninger som kan gjøre dette mulig.

Jeg opplever som sagt at politikerne er vage i uttalelsene sine, noe som kan åpne opp for ulike fortolkninger. Denne studien viser at det gjenstår mye i arbeidet med å oversette den nye masterutdanningen fra de utdanningspolitiske dokumentene til lærerutdanningsinstitusjonene og grunnskolene. Funn fra denne studien viser at det foreligger en usikkerhet knyttet til den nye masterutdanningen på flere plan. Det blir interessant å se hvordan den nye utdanningen blir organisert og hvordan retningslinjene fra politikerne har blitt fortolket av lærerutdannerne.

De intervjuede lærerne tror ikke alle lærerstudentene som begynner på lærerutdanningen vil klare å skrive en masteroppgave. Jeg har selv erfart at en masteroppgave krever selvdisiplin, motivasjon og tid. Her må politikerne være klar over mangfoldet som ønsker å bli lærere, for det er enkelt å forestille seg at det finnes lærerstudenter som heller vil være i klasserommet enn på lesesalen. Jeg er enig med de intervjuede lærerne når de sier at en masterutdanning kan skremme vekk studenter som ønsker å søke seg inn på lærerutdanningen. Jeg tror ikke at alle lærerstudenter vil klare å fullføre et slikt tidskrevende prosjekt. Hvis masteren inneholder flere dager i praksis, og hvis masterutdanningen blir mer relevant for lærerarbeidet og i større grad blir rettet mot det som faktisk skjer i skolen, da er det en helt annen sak. Hvis masteren blir mer relevant for skolen enn det mine informanter erfarte, da kan mastergradskravet heve kvaliteten i skolen. Det blir spennende å følge med på utviklingen av lærerutdanningen, særlig når de fremtidige evalueringene av masterutdanningen blir publisert.

I denne studien kan man se at regjeringene har en større tro på effekten av en mastergrad i skolen enn det de intervjuede grunnskolelærerne har. Til tross for dette er det ikke lenge siden reformen ble innført, og det gjenstår å se hvordan mastergradskravet faktisk kommer til å påvirke skolen og lærerne i den. I tiden fremover kan det være relevant å forske nærmere på problemstillingene som kommer frem i denne masteravhandlingen. Det kan blant annet komme mer forskning som tar for seg lærernes perspektiv, ettersom det ikke finnes studier som har gjort dette tidligere. Det er et lite utvalg av lærere som er med i denne studien, men det finnes ikke forskning knyttet til lærernes perspektiv angående masterutdanning for alle lærere. De intervjuede lærerne meldte seg til å være med i denne undersøkelsen, og det kan

hende at de meldte seg på grunn av at de hadde sterke synspunkt på masterutdanningen. Det vil ikke være mulig å generalisere svarene deres, men denne studien kan være det første steget på veien mot flere slike undersøkelser.

De utdanningspolitiske aktørene og de intervjuede lærerne har ulike syn når det gjelder det nye mastergradskravet. Det kommer frem i denne studien at de politiske aktørene mener at en masterutdanning i lærerutdanningen vil heve kvaliteten i skolen, mens de intervjuede lærerne ikke er helt enig i denne påstanden. Hvis en masterutdanning skal gjøre grunnskolen bedre, må partene i utdanningssektoren snakke sammen og lytte til hverandre.

7.0 Kilder og litteratur

7.1 Muntlige kilder

- ”Anne”, 22.10.19
- ”Benedikte”, 25.10.19
- ”Cecilie”, 05.11.19
- ”David”, 28.11.19
- ”Elisabeth”, 03.12.19

7.2 Skriftlige kilder og litteratur

- Afdal, H. W. (2014). Fra politikk til praksis – konstruksjon av lærernes profesjonelle kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 469-481. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/66740186/et_blaa-blaatt_utdanningspolitisk_skifte_-_en_studie_av_den_.pdf
- Askling, B. et.al. (red.). (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bonde, A. & Tvedt, K. A. (2015). I Store norske leksikon: *Regjeringen Stoltenberg II*. Hentet fra: https://snl.no/Regjeringen_Stoltenberg_II
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brøndbo, S. (2015). *UiT har forbedret norsk lærerutdanning*. Hentet fra: https://uit.no/nyheter/artikkel?p_document_id=453696&p_dim#
- Børte, K. & Lillejord, S. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning*. Hentet fra: <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254024710432.pdf>
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, L. E., Gilje N. & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Engelién, K., Eriksen, T. M. & Jakhelln, R. (2015). Integrerte studiedesign for femårig lærerutdanning. I Rindal, U., Lund, A & Jakhelln, R. (red). *Veier til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, F. (2012) *Høyre: Finske elever har fortsatt et forsprang*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/o5AWV/hoeyre-finske-elever-har-fortsatt-et-forsprang>
- Ertesvåg, F. (2016). *Skolestart: slik blir den nye 5-årige lærerutdanningen*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/knmrA/skolestart-slik-blir-den-nye-5-aarige-laererutdanningen>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10. (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 (FOR-2016-06-07-861). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-861>
- Garvik, O., Aspøy, A., Tjernshaugen, A. og Berg, L. P. (2020). I Store norske leksikon: *Regjeringen Solberg*. Hentet fra: https://snl.no/Regjeringen_Solberg
- Giske, T. (2015). *La læreren være lærer: veien til en skole der alle barn kan lykkes*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Grosvold, A. (2014). Dagsnytt 18 30.06.2014. I Gildestad, B.A, *Dagsnytt 18*. Hentet fra: <https://radio.nrk.no/serie/dagsnytt-atten/nmag03011014/04-06-2014>
- Grønli, H., Krekling, D. V. & Randen, A. (2014). *Alle norske lærerutdanninger blir femårige fra 2017*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/femarig-laererutdanning-fra-2017-1.11754318>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Hagesæther, P. V. (2012). *Vil ha ny lærerutdanning – igjen*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/qLp70/vil-ha-ny-laererutdanning-igjen>
- Hamre, P. & Hamre R. P. (2017). Frå klasselærer til faglærer. I Andersen, J.R., Bjørhusdal, E., Nesse, J.G. og Årethun, T. (red). *Immateriell kapital: fjordantologien 2017*. (s. 182-200). Oslo: Universitetsforlaget.
- Harrison, C. (2017). Advocacy Groups and the Discourse of Teacher Policy Reform: An Analysis of Policy Narratives, *Peabody Journal of Education*, 92:1, 42-52, DOI: 10.1080/0161956X.2016.1264805
- Harrison, C. & Cohen-Vogel, L. (2012). The Politics of Teacher Reform in Florida: Analyzing Causal Narratives Surrounding State Adoption of Performance-Based

Evaluations, Performance Pay, and Tenure Elimination, *Peabody Journal of Education*, 87:5, 517-534, DOI: 10.1080/0161956X.2012.723489

- Haug, P. (2011). Å være lærer. I Postholm, M.B., Haug, P., Munthe E. og Krumsvik, R.J. (red). *Lærerarbeid 5-10 – For elevenes læring*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Isaksen, T. R. (2017). *Er Arbeiderpartiet for masterutdanning?* Hentet fra: <https://khrono.no/arbeiderpartiet-valgskamp-hoyre/er-arbeiderpartiet-for-masterutdanning/121644>
- Isaksen, T. R. (2018). *Skolen skal gjøre mye. Skolen skal se hele mennesket. Men vi kan ikke prioritere alt*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/BJ3xAw/Skolen-skal-gjore-mye-Skolen-skal-se-hele-mennesket-Men-vi-kan-ikke-prioritere-alt--Torbjorn-Roe-Isaksen>
- Jakhelln, R., Bjørndal K. E. W. & Stølen, G. (2016). *Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren?* Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/masteroppgaven--relevant-for-grunnskolelareren/>
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I Krogtoft, I., og Sjøvoll, J. (red.). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Tema, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kantardjiev, K. (2019). *Kjennetegn ved finsk lærerutdanning*. Hentet fra: https://www.nokut.no/contentassets/6812ce6c37b24c078c1f539532f17d49/kantardjiev_kim_kjennetegn_ved_finsk_larerutdanning.pdf
- Karlsen, S., Olufsen, M., Haugland, O. L. & Thorvaldsen, S. (2017). *Et tidlig gløtt inn i den nye norske lærerutdanningen. En komparativ studie av allmennlærer- og masterutdanning i naturfag for grunnskolen*. Hentet fra: https://www.idunn.no/uniped/2017/04/et_tidlig_gloett_inn_i_den_nye_norskelaererdanningen
- Krumsvik, R. J. & Ludvigsen, K. (2011). Digital kompetanse i lærerutdanning og skole. I Postholm, M.B., Haug, P., Munthe E. og Krumsvik, R.J. (red). *Lærerarbeid 5-10 – For elevenes læring*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 2006-2007). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 2007-2008). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 2008-2009). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *En statsråd for hele Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/nyheter/2012/en-statsrad-for-hele-kunnskapsdepartemen/id676249/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014a). *Education at a Glance 2014: Masterutdanning for lærere i de fleste OECD-land*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Education-at-a-Glance-2014/id2000185/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014b). *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014c). *Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Slik blir den nye lærerutdanningen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. nr. 28. 2015-2016). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. nr. 21 2016-2017). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Lærerloftet – på lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id2008159/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kunnskapsloftet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lie, T. (2017). *Det er for mye jåleri i akademia*. Hentet fra: <https://khrono.no/senterpartiet-valg-2017-stortingsvalg/det-er-for-mye-jalери-i-akademia/136249>
- Ludvigsen-utvalget (2015): *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Lund, A., Jakhelln, R & Rindal, U. (2015). *Fremragende lærerutdanning – hva er det, og hvordan kan vi få det? I Rindal, U., Lund, A. & Jakhelln, R. (red). Veier til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausehagen, S., Granlund, L. & Raaen F. D. (2011). *Lærerprofesjonalitet i endring. Bedre skole, 3, 72-75*. Hentet fra: https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-11/BedreSkole-0311-Mausehagen_Granlund_Raaen.pdf
- Niemi, H. (2011). *Educating student teachers to become high quality*. Hentet fra: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/233015>
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Norsk Lektorlag. (u.å.). *All lærerutdanning femårig i 2017*. Hentet fra: <https://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2014/all-larerutdanning-femarig-fra-2017-article1262-268.html>
- Norsk Lektorlag. (u.å.). *Kompetanse*. Hentet fra: <https://www.norsklektorlag.no/kompetanse/category264.html>
- Norsk Lektorlag. (u.å.). *Medlemskap*. Hentet fra: <https://www.norsklektorlag.no/medlemskap/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelige metoder for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Ryymmin, T. (2018). Å arbeide med tekstanalyse. I Melve, L. & Ryymmin T. (red). *Historikerens arbeidsmåter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Regjeringen (u.å). *Norgesnettrådet*. Hentet fra: https://data.regjeringen.no/sru/organ/ORGAN_00001617_1998_01_01/false/visning
- Skolenes landsforbund. (u.å). *Om Skolenes landsforbund*. Hentet fra: <https://skoleneslandsforbund.no/om-skolenes-landsforbund/>
- Skolenes landsforbund. (2015). *Skolen er allerede for teoritung*. Hentet fra: <https://skoleneslandsforbund.no/barn-skal-laere-i-skogen/>
- Skolenes landsforbund. (2016). *Slutt med det pratet om superlæreren!* Hentet fra: <https://skoleneslandsforbund.no/slutt-med-det-pratet-om-superlaereren/>
- Smith, K. (red). (2018). *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning*. Oslo: Fagbokforlaget
- Stava, G. A. & Walker, M. J. (2018). *Skolenes landsforbund blir ikke med*. Hentet fra: <https://khrono.no/skole-handal-laerer/skolenes-landsforbund-blir-ikke-med/228730>
- Stortinget. (2019). *Om regjeringens publikasjoner*. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Stortinget. (u.å). *Representanter og komiteer*. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Representanter-og-komiteer/Representantene/Representant/?perid=TRI&tab=Biography>
- Svarstad, J. (2015). *John Hattie; Lærerutdanning nesten ikke noe effekt*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/5qLW/John-Hattie---Larerutdanning-nesten-ikkenoen-effekt>
- Thue, F. W. (2017). Lærerrollen på lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift 100-årsjubileum, 1*, 92-116. https://www.idunn.no/file/pdf/66934847/laererrollen_lag_paa_lag_et_historisk_perspektiv_-_norsk_p.pdf
- Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Universitetet i Oslo, OsloMet – storbyuniversitetet. (19.02.2018). *Hva er forskjellen på en bachelor og en master?* Hentet fra: <https://www.oslomet.no/master/episode-2>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og->

[forskning/finnforskning/rapporter/Larerkompetanse-og-elevresultater-i-ungdomsskolen-2008/](#)

- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Lærernes kompetanse*. Hentet fra: <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-7/7-3-laerernes-kompetanse/>
- Utdanningsforbundet. (u.å). *Difor ønsker Utdanningsforbundet masterutdanning*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/difor-onsker-utdanningsforbundet-masterutdanning/>
- Utdanningsforbundet. (u.å). *Ny master i grunnskolelærerutdanning og undervisningskompetanse*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). *Om oss*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/om-utdanningsforbundet/>
- Utdanningsnytt. (2016). *Tyvand (KrF): – Røe Isaksen hadde ikke noe valg i pedagogikk-saken*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/hoyere-utdanning-laererstudiet-pedagogikk/tyvand-krf--roe-isaksen-hadde-ikke-noe-valg-i-pedagogikk-saken/183396>
- Volckmar, N. (2014). Et blå-blått utdanningspolitisk skifte? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 482-495. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2014/06/et_blaa-blaatt_utdanningspolitisk_skifte_-_en_studie_av_den
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2, 14-35. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-kan-norsk-skole-lare-av-pisa-vinneren-finland/>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

30.07.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.07.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskrivene

8.1 Informasjonsskriv til rektor

Hei!

Jeg skriver for tiden en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen. Masteroppgaven min skal ta for seg debatten om og forståelser av masterutdanning for lærere. Jeg har valgt å forske på masterutdanningen fordi jeg ønsker å finne nærmere ut av hvorfor den 5-årige lærerutdanningen ble innført, og hva lærere med masterutdanning eller tilsvarende utdanning (hovedfag), tenker om betydningen av en mastergrad i skolen. For å finne ut av dette har jeg tenkt å intervjuere lærere som arbeider på ungdomsskolen i dag. Er det to-tre lærere ved din skole som kunne tenke seg å være med i prosjektet mitt?

Intervjuet vil først innebære et par generelle spørsmål om lærernes utdanning og stilling i læreryrket, og etter hvert vil fokuset bli rettet mot lærernes tanker og erfaringer knyttet til masterutdanningen sin betydning og relevans i skolen. Jeg ønsker å intervjuere personer med ulik virketid i skolen, både nyutdannede og erfarne lærere med masterutdanning/hovedfag i historie, eller samfunnsvitenskapelige fag fra høgskole eller universitet.

Intervjuet vil bli transkribert og lydopptaket vil bli slettet i etterkant av undersøkelsen. Alt som blir sagt under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og både deltakerne og deres arbeidssted vil bli anonymisert. Jeg legger ved et informasjonsskriv til de lærerne som kunne tenke seg å delta i min undersøkelse.

S.u.

Ta gjerne kontakt hvis du har noen spørsmål.

Med vennlig hilsen Karoline Skintveit

8.2 Informasjonsskriv til lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Trenger lærere masterutdanning”?

Kunne du ha tenkt deg å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke etableringen av den nye masterutdanningen i lærerutdanningen og lærernes erfaring med masterutdanning/hovedfag i skolen? I dette informasjonsskrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse i prosjektet vil innebære for deg.

Formål

Min masteroppgave skal ta for seg debatten om og forståelser av masterutdanning for lærere. Jeg har valgt å forske på masterutdanningen fordi jeg ønsker å finne nærmere ut av hvorfor den ble innført, og hva lærere tenker om betydningen av en mastergrad i skolen. I oppgavens første del ønsker jeg å rette blikket mot debatten og dens retorikk, og analysere offentlige dokumenter som omhandler den nye masterutdanningen i lærerutdanningen. I oppgavens andre del ønsker jeg å intervjuere lærere i skolen med en mastergrad/hovedfag, og da helst innen samfunnsfag (historie, geografi eller samfunnskunnskap).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig institusjon for dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien vil lærere med mastergrad/hovedfag være den målgruppen som er best egnet til å besvare mine forskningsspørsmål, ettersom jeg ønsker å forske på masterutdanningen og dens betydning i skolen. Ettersom jeg skriver masteroppgave innenfor samfunnsfagdidaktikk og har samfunnsfag som undervisningsfag, ønsker jeg å snakke med lærere som har mastergrad/hovedfag innen samfunnsfag (historie, geografi eller samfunnskunnskap).

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer å stille opp på et intervju. Det vil ta deg ca. 20-30 minutter. I forkant av intervjuet vil du få tilsendt en intervjuguide. Intervjuet vil først innebære et par generelle spørsmål om din utdanning og stilling i læreryrket, og etter hvert vil fokuset bli rettet mot dine tanker og erfaringer knyttet til masterutdanningen sin betydning og relevans i skolen.

Samtalen vil bli tatt opp på lydopptak og det vil bli skrevet notater underveis. Dine svar fra intervjuet kommer til å bli registrert elektronisk, men opptaket vil bli slettet etter bruk. Jeg kommer ikke til å ta med personalia eller navn på arbeidssted i oppgaven, så du vil forbli anonym.

Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og som deltaker har du rett til å trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta i forskningsprosjektet, eller hvis du senere velger å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Dine opplysninger vil kun brukes til formålene beskrevet i dette skrevet. Jeg skal behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun veilederen min og jeg som vil ha tilgang på opplysningene gitt i intervjuet. Kontaktopplysninger som arbeidsplass og navn vil anonymiseres, og erstattes med koder som kun jeg har tilgang på. Som deltaker vil du forbli anonym og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, men informasjon om utdanning, yrke og kjønn vil publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020, og eventuelle personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Karoline Skintveit
E-post: skintveitkaroline@gmail.com
Telefon: +47 977 59 311
- Veileder: Sissel Rosland
E-post: Sissel.Rosland@hvl.no
Telefon: +47 915 99 907
- Høgskulen på Vestlandet sitt personvernombud ved Halfdan Mellbye.
E-post: personvernombud@hvl.no.
Telefon: 55 30 10 31
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS,
E-post: personverntjenester@nsd.no
Telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen Karoline Skintveit

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Trenger lærere masterutdanning?”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Informasjonsskriv på sosiale medier

Hei! Mitt navn er Karoline Skintveit, og jeg skriver for tiden en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen. Min masteroppgave skal ta for seg debatten om og forståelser av masterutdanning for lærere. Jeg har valgt å forske på masterutdanningen fordi jeg ønsker å finne nærmere ut av hvorfor den 5-årige lærerutdanningen ble innført, og hva lærere med masterutdanning eller tilsvarende utdanning (hovedfag), tenker om betydningen av en mastergrad i skolen.

Jeg ønsker å intervjuere lærere som arbeider på ungdomsskolen i dag. Jeg ønsker å intervjuere lærere med ulik virketid i skolen, både nyutdannede og erfarne lærere med masterutdanning/hovedfag i historie, eller samfunnsvitenskapelige fag fra høgskole eller universitet. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av oktober/ november. Er det noen som kunne tenke seg å være med i prosjektet mitt? Eller vet du om noen som kunne tenke seg å delta? Gi meg gjerne en lyd! Kontakt meg via PM eller e-post: 150619@stud.hvl.no

Med vennlig hilsen

Karoline Skintveit.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Generelle spørsmål om læreren

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du vært i læreryrket?
3. Hvilke(t) trinn i grunnskolen har du mest erfaring med?
4. Hvilket trinn arbeider du på i dag?

Spørsmål om mastergraden

5. Hvorfor valgte du å ta mastergrad/hovedfag?
6. Den fireårige grunnskolelærerutdanningen har blitt omgjort til en femårig masterutdanning. Hva tenker du om at alle lærere i skolen skal ha en mastergrad?
7. Bør lærere ha mastergrad? Har du noen argumenter for og imot dette?
8. Hvilken betydning mener du at en mastergrad har for lærernes arbeid i skolen?
9. På hvilken måte legger skolen til rette for at mastergraden din skal komme til nytte?

Spørsmål knyttet til kompetansebegrepet

10. Hva mener du en masterutdanning for lærerstudenter bør inneholde? Hva tenker du om forholdet mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis?
11. Hvilken form for kompetanse synes du mastergraden har gitt deg?
12. Mener du at kompetansen man får av en masterutdanning er nyttig? Og i så fall på hvilke måter?
13. Mastergradskravet i lærerutdanningen skal ifølge regjeringen bidra til å forbedre skolen, ettersom den norske lærerutdanningen har mottatt kritikk i forhold til kvalitetsnivå og mangel på ambisiøse kandidater. Hva tenker du om regjeringens begrunnelse for innføringen av masterutdanningen?
14. Hvilken forskning mener du skolen trenger?

Spørsmål om lærerrollen

15. Tror du elevene merker noe forskjell om læreren har mastergrad eller ikke?
16. Tror du man blir en bedre lærer med en mastergrad?
17. På hvilken måte kan en mastergrad påvirke lærerens yrkesutøvelse?
18. På hvilken måte kan en masterutdanning påvirke lærerprofesjonen?

19. På hvilken måte tror du en masterutdanning og det at en stadig større andel av lærerne vil ha mastergrad, vil påvirke skolen som organisasjon, f.eks. med tanke på samarbeid, utvikling, ledelse?

Avsluttende spørsmål

20. Ønsker du å utdype noen av spørsmålene eller føye til noe?

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

30.07.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.07.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante

og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskrivene

8.1 Informasjonsskriv til rektor

Hei!

Jeg skriver for tiden en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen. Masteroppgaven min skal ta for seg debatten om og forståelser av masterutdanning for lærere. Jeg har valgt å forske på masterutdanningen fordi jeg ønsker å finne nærmere ut av hvorfor den 5-årige lærerutdanningen ble innført, og hva lærere med masterutdanning eller tilsvarende utdanning (hovedfag), tenker om betydningen av en mastergrad i skolen. For å finne ut av dette har jeg tenkt å intervjuere lærere som arbeider på ungdomsskolen i dag. Er det to-tre lærere ved din skole som kunne tenke seg å være med i prosjektet mitt?

Intervjuet vil først innebære et par generelle spørsmål om lærernes utdanning og stilling i læreryrket, og etter hvert vil fokuset bli rettet mot lærernes tanker og erfaringer knyttet til masterutdanningen sin betydning og relevans i skolen. Jeg ønsker å intervjuere personer med ulik virketid i skolen, både nyutdannede og erfarne lærere med masterutdanning/hovedfag i historie, eller samfunnsvitenskapelige fag fra høyskole eller universitet.

Intervjuet vil bli transkribert og lydopptaket vil bli slettet i etterkant av undersøkelsen. Alt som blir sagt under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og både deltakerne og deres arbeidssted vil bli anonymisert. Jeg legger ved et informasjonsskriv til de lærerne som kunne tenke seg å delta i min undersøkelse.

S.u.

Ta gjerne kontakt hvis du har noen spørsmål.

Med vennlig hilsen Karoline Skintveit

8.2 Informasjonsskriv til lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Trenger lærere masterutdanning”?

Kunne du ha tenkt deg å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke etableringen av den nye masterutdanningen i lærerutdanningen og lærernes erfaring med masterutdanning/hovedfag i skolen? I dette informasjonsskrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse i prosjektet vil innebære for deg.

Formål

Min masteroppgave skal ta for seg debatten om og forståelser av masterutdanning for lærere. Jeg har valgt å forske på masterutdanningen fordi jeg ønsker å finne nærmere ut av hvorfor den ble innført, og hva lærere tenker om betydningen av en mastergrad i skolen. I oppgavens første del ønsker jeg å rette blikket mot debatten og dens retorikk, og analysere offentlige dokumenter som omhandler den nye masterutdanningen i lærerutdanningen. I oppgavens andre del ønsker jeg å intervjuere lærere i skolen med en mastergrad/hovedfag, og da helst innen samfunnsfag (historie, geografi eller samfunnskunnskap).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig institusjon for dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien vil lærere med mastergrad/hovedfag være den målgruppen som er best egnet til å besvare mine forskningsspørsmål, ettersom jeg ønsker å forske på masterutdanningen og dens betydning i skolen. Ettersom jeg skriver masteroppgave innenfor samfunnsfagdidaktikk og har samfunnsfag som undervisningsfag, ønsker jeg å snakke med lærere som har mastergrad/hovedfag innen samfunnsfag (historie, geografi eller samfunnskunnskap).

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer å stille opp på et intervju. Det vil ta deg ca. 20-30 minutter. I forkant av intervjuet vil du få tilsendt en intervjuguide. Intervjuet vil først innebære et par generelle spørsmål om din utdanning og stilling i læreryrket, og etter hvert vil fokuset bli rettet mot dine tanker og erfaringer knyttet til masterutdanningen sin betydning og relevans i skolen.

Samtalen vil bli tatt opp på lydopptak og det vil bli skrevet notater underveis. Dine svar fra intervjuet kommer til å bli registrert elektronisk, men opptaket vil bli slettet etter bruk. Jeg

kommer ikke til å ta med personalia eller navn på arbeidssted i oppgaven, så du vil forbli anonym.

Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og som deltaker har du rett til å trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta i forskningsprosjektet, eller hvis du senere velger å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Dine opplysninger vil kun brukes til formålene beskrevet i dette skrevet. Jeg skal behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun veilederen min og jeg som vil ha tilgang på opplysningene gitt i intervjuet. Kontaktopplysninger som arbeidsplass og navn vil anonymiseres, og erstattes med koder som kun jeg har tilgang på. Som deltaker vil du forbli anonym og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, men informasjon om utdanning, yrke og kjønn vil publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020, og eventuelle personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Karoline Skintveit
E-post: skintveitkaroline@gmail.com
Telefon: +47 977 59 311
- Veileder: Sissel Rosland
E-post: Sissel.Rosland@hvl.no
Telefon: +47 915 99 907
- Høgskulen på Vestlandet sitt personvernombud ved Halfdan Mellbye.
E-post: personvernombud@hvl.no.
Telefon: 55 30 10 31
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS,
E-post: personverntjenester@nsd.no
Telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen Karoline Skintveit

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Trenger lærere masterutdanning?”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Informasjonsskriv på sosiale medier

Hei! Mitt navn er Karoline Skintveit, og jeg skriver for tiden en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen. Min masteroppgave skal ta for seg debatten om og forståelser av masterutdanning for lærere. Jeg har valgt å forske på masterutdanningen fordi jeg ønsker å finne nærmere ut av hvorfor den 5-årige lærerutdanningen ble innført, og hva lærere med masterutdanning eller tilsvarende utdanning (hovedfag), tenker om betydningen av en mastergrad i skolen.

Jeg ønsker å intervjuere lærere som arbeider på ungdomsskolen i dag. Jeg ønsker å intervjuere lærere med ulik virketid i skolen, både nyutdannede og erfarne lærere med masterutdanning/hovedfag i historie, eller samfunnsvitenskapelige fag fra høgskole eller universitet. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av oktober/ november. Er det noen som kunne tenke seg å være med i prosjektet mitt? Eller vet du om noen som kunne tenke seg å delta? Gi meg gjerne en lyd! Kontakt meg via PM eller e-post: 150619@stud.hvl.no

Med vennlig hilsen

Karoline Skintveit.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Generelle spørsmål om læreren

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du vært i læreryrket?
3. Hvilke(t) trinn i grunnskolen har du mest erfaring med?
4. Hvilket trinn arbeider du på i dag?

Spørsmål om mastergraden

5. Hvorfor valgte du å ta mastergrad/hovedfag?
6. Den fireårige grunnskolelærerutdanningen har blitt omgjort til en femårig masterutdanning. Hva tenker du om at alle lærere i skolen skal ha en mastergrad?
7. Bør lærere ha mastergrad? Har du noen argumenter for og imot dette?
8. Hvilken betydning mener du at en mastergrad har for lærernes arbeid i skolen?
9. På hvilken måte legger skolen til rette for at mastergraden din skal komme til nytte?

Spørsmål knyttet til kompetansebegrepet

10. Hva mener du en masterutdanning for lærerstudenter bør inneholde? Hva tenker du om forholdet mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis?
11. Hvilken form for kompetanse synes du mastergraden har gitt deg?
12. Mener du at kompetansen man får av en masterutdanning er nyttig? Og i så fall på hvilke måter?
13. Mastergradskravet i lærerutdanningen skal ifølge regjeringen bidra til å forbedre skolen, ettersom den norske lærerutdanningen har mottatt kritikk i forhold til kvalitetsnivå og mangel på ambisiøse kandidater. Hva tenker du om regjeringens begrunnelse for innføringen av masterutdanningen?
14. Hvilken forskning mener du skolen trenger?

Spørsmål om lærerrollen

15. Tror du elevene merker noe forskjell om læreren har mastergrad eller ikke?
16. Tror du man blir en bedre lærer med en mastergrad?
17. På hvilken måte kan en mastergrad påvirke lærerens yrkesutøvelse?

18. På hvilken måte kan en masterutdanning påvirke lærerprofesjonen?
19. På hvilken måte tror du en masterutdanning og det at en stadig større andel av lærerne vil ha mastergrad, vil påvirke skolen som organisasjon, f.eks. med tanke på samarbeid, utvikling, ledelse?

Avsluttende spørsmål

20. Ønsker du å utdype noen av spørsmålene eller føye til noe?