

KAPITTEL 11

Masterforum som arena for veiledning og profesjonsfaglig samarbeid – erfaringer fra SUKIP

Stein Erik Ohna

Professor, Universitetet i Stavanger

Vegard Moen

Førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger

Abstract: This chapter describe how the SUKIP-project has involved master's students in the research. It explains how the students have gained access to SUKIP-data from kindergarten and school and how guidance and collaboration between the students and researchers is organized within a monthly master forum. Two questions are elucidated in the chapter: *What is the focus of the master's theses and how do they reflect the purpose of SUKIP? What are the students' experiences from participating in the master's forum?* Although inclusion has been a fundamental principle in Norwegian education policy for several decades, research that focuses on teacher training for inclusion has not received the same attention. The chapter therefore seeks to contribute to the development of knowledge about teacher education for inclusion.

Keywords: SUKIP, inclusive practice, teacher education, master thesis, master forum

Innledning

Kapitlet redegjør for et samarbeid mellom masterutdanningen i pedagogikk og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og forskere i SUKIP¹ om veiledning av masterstudenter. SUKIP er et treårig

¹ Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis (SUKIP).

forskningsprosjekt (2019–2022) der målet er å introdusere og utforske nye praksiser for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten om utvikling av lokal og praksisnær kompetanse for inkluderende praksis. SUKIP er empirisk lokalisert i en barnehage og en skole i to geografisk ulike kommuner. Det er kommunene som eier prosjektet og som i samarbeid med forskergruppen, gjør konkrete valg av tiltak og utforming av lokale innovasjoner. Prosjektet samsvarer dermed godt med nyere nasjonale intensjoner om desentralisert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Ved Universitet i Stavanger har åtte studenter ved master i utdanningsvitenskap, profilene pedagogikk og spesialpedagogikk, skrevet masteroppgaver i tilknytning til SUKIP. Veiledningen av studentene er organisert i et masterforum. Formålet med masterforum er å etablere et rom for dialoger mellom lærere og studenter om profesjonsrettede og praksisrelevante masteroppgaver. Kapitlet redegjør for arbeidet i masterforum, masteroppgavens tematikk og studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum. Ved å rapportere fra studentenes arbeid med masteroppgaven innenfor rammen av SUKIP, er ambisjonen å bidra til forskning om lærerutdanning for inkludering.

Ved Universitetet i Stavanger inngår fagprofilen *inkluderende pedagogikk* som en av tre profiler ved masterutdanning av spesialpedagoger (i tillegg til *lese- og skrivevansker og læringsmiljø og atferd*).² Inkluderende pedagogikk retter oppmerksomheten mot mangfoldet i barnehage og skole, og er konsentrert om vilkår for læring, deltakelse og likeverd. Studentene får innsikt i sosiale og samfunnsmessige inkluderingsprosesser, forståelse av mangfold, samt marginaliserings- og ekskluderingsprosesser og hvordan disse kan reduseres. Innen denne fagprofilen tilbys emnene *Mangfold og deltakelse* (15 studiepoeng) og *Å studere praksis, forståelse og handling i møte med mangfold* (15 studiepoeng).³ Studiet i spesialpedagogikk skal kvalifisere studenter for arbeid i barnehage, skole og PP-tjeneste. Arbeidet med masteroppgaven skal bidra til en bedre

² Jf. studieplan for master i spesialpedagogikk.

³ <https://www.uis.no/nb/studieprogram-og-emner/spesialpedagogikk-masterstudium/2022>

integrering av teori og praksis, ved at oppgaven skal ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til barnehagens og skolens praksis.

Ambisjonen med å organisere masterveiledning innenfor et masterforum har vært å presse fram en mer praktisk orientering av undervisningen i masterutdanningen.⁴ På denne måten har masteroppgavene fungert som omdreiningspunkt både rundt forskning og undervisning for å gjøre begge bedre og mer relevant. Interessen rettes mot hvilke spørsmål studentene stiller, konstruksjon av data og resultater som presenteres. Samlet bidrar dette til å kaste lys over lærerutdanning for inkluderende praksis. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål ligger til grunn for analysene i kapitlet: *Hvordan bidrar samarbeidet mellom masterstudenter og forskere i SUKIP til utvikling av masteroppgaver?* For å besvare denne problemstillingen er det formulert to forskningsspørsmål: (1) Hva er fokus for masteroppgavene, og hvordan reflekterer de formålet med SUKIP? (2) Hvilke erfaringer har studentene fått ved å delta i masterforum?

Teoretisk innramming

Rammeplanen for den femårige grunnskolelærerutdanningen⁵ stiller nye krav og forventninger til masteroppgaven og inngår i ambisjonen om en forskningsbasert og praksisrelevant lærerutdanning. Forventningene er at masteroppgaven skal bidra til en bedre integrering av teoriundervisningen og praksisopplæringen i utdanningen ved at masterprosjektene skal ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2014). Slik det kommer til uttrykk i *Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet, 2017), skal masteroppgaven være profesjonsrettet, praksisorientert og relevant for arbeid i skolen. Dette stiller nye krav til utvikling av støttefunksjoner for studentenes masteroppgaver.

De nye kravene til masteroppgaven øker forventningene om at den kan fungere som en brobygger mellom lærerutdanningen og praksisfeltet.

4 Gjelder emnet MSP₃₁₅ og arbeid med masteroppgaven.

5 Studentene som inngår i kapitlet har gjennomført sitt masterstudium i utdanningsprogrammet utdanningsvitenskap, der spesialpedagogikk og pedagogikk er to av flere profiler studentene kan velge. I den samme perioden ble den femårige grunnskolelærerutdanningen introdusert.

Masteroppgaven kan derfor forstås som et *grenseobjekt*⁶ som har betydning og mening i begge institusjonene (Akkerman & Bakker, 2011). På den ene siden kan masteroppgaven ses om et mål i seg selv som en akademisk tekst. På den andre siden kan arbeidet med masteroppgaven også forstås som et kulturelt verktøy (artefakt) for å styrke samarbeidet mellom universitet og praksisfelt (barnehage, skole og PP-tjenesten). Som et grenseobjekt kan samarbeidet i SUKIP bidra til at erfaringer fra masterprosjektene blir relevante i nye situasjoner (Säljö, 2016). Masteroppgaven vil i et slikt perspektiv kunne styrke samarbeidet og legge til rette for interaksjoner mellom institusjonene. «Å se fenomener innenfor en virksomhet (praksis) ved å ta i bruk kunnskap fra andre virksomheter (utdanning)» (Säljö, 2016, s. 139), kan bidra til å overvinne spenningen mellom teori og praksis. Forventningene om praksisrelevans kommer i tillegg til de forskningsrelaterte forventningene til oppgaven. Samarbeid mellom universitet og praksisfelt kan også ses i lys av begrepet *Interactive research* (Bennich et al., 2016), der ambisjonen er å kombinere endring med en kritisk tilnærming og en teoretisk forståelse. It is an attempt to be critical and theoretical, but also constructive and practical-oriented at the same time» (Bennich et al., 2016, s. 35).

I de siste tiårene har flere forskere introdusert betegnelsen *det tredje rommet* som metafor for et møtepunkt der skoler, universitet og lokalmiljø samarbeider om å forbedre profesjonsutvikling og profesjonell praksis i lærerutdanningen (Daza et al., 2021; Zeichner, 2010). Det tredje rommet åpner for muligheten til å reflektere over spenninger i partnerskap, å støtte utvikling av likeverdige (horisontale) kunnskapsformer og ekspertise som beriker deltakernes erfaringer. Videre kan det tredje rommet være en arena for meningsfull interaksjon som gir mulighet for å berike hverandres erfaringer. Innenfor rammen av partnerskap i lærerutdanning kan metaforen «det tredje rommet» åpne for nye ideer for å forstå og utøve profesjonell praksis.

Som ramme for masterprosjektene framheves ulike typer partnerskap mellom barnehager og skoler, PP-tjenesten og universitetet (Andrews et al., 2018; Bennich et al., 2016; Darling-Hammond, 2006; Menter, 2016, 2017).

6 En kan her betrakte masteroppgaven som et medierende redskap.

Menter (2016, s. 22) understreker at partnerskap etablerer «collaborative communities of enquiry» og at i denne type grensekryssende samarbeid inngår en rekke spørsmål om lærerutdanningen. Det gjelder forholdet mellom teori og praksis, kjennetegn ved profesjonskunnskap, og hva barnehager/skoler og universitetet kan bidra med. Forskningsfeltet gir dessuten klare anvisninger for samarbeidet, om gjensidig verdsetting av de to kulturenes kunnskapsformer, ekspertise og organisasjonsformer (Bennich et al., 2016). Slik Darling-Hammond (2006) uttrykker det, er universitetet og skolens utfordring å utvikle likeverdige partnerskap.

Et aktuelt spørsmål innenfor internasjonal forskning om lærerutdanning handler om hvordan samarbeid mellom universitet og skoler (praksisfeltet) håndterer distinksjonen mellom teori og praksis. Fancourt et al. (2015) rapporterer fra et samarbeid mellom universitet og lokale skoler der målet er å overvinne denne distinksjonen mellom akademiske og praktiske kunnskapsformer. Artikkelen redegjør for nye former for samarbeid og legger vekt på betydningen av å bygge felles gjensidige forståelser som binder sammen, men også synliggjør hva som står på spill i hver kontekst. Disse felles forståelsene omtaler de som et felles redskap (artefakt) og en ressurs for samarbeidet.

Ved universitetet i Aberdeen er det gjennomført et lærerutdanningsprosjekt (The Inclusive Practice Project) der målet var å utvikle en innovativ tilnærming for å forberede lærere for det økende mangfold av elever i skolen (Florian, 2012). Ved prosjektet er inkluderende pedagogikk beskrevet som en tilnærming til undervisning og læring som legger vekt på hvordan lærere kan respondere på individuelle forskjeller mellom elevene, samtidig som en unngår marginalisering som kan oppstå når noen elever blir behandlet forskjellig (Florian & Spratt, 2013). Det analytiske rammeverket for lærerutdanningsprosjektet er basert på tre sentrale prinsipper fra inkluderende pedagogikk: ulikheter må forstås som et vesentlig aspekt ved menneskers utvikling i all forståelse av læring, lærere må tro på at de er kvalifisert og har forutsetninger for å undervise alle elever, og profesjonelle må kontinuerlig utvikle kreative nye måter å samarbeide med andre. Disse prinsippene ble videre formulert som tre tema: å forstå læring; å forstå sosial rettferdighet; å bli en aktiv profesjonell.

Mens begrepet inkludering og inkluderende praksis har fått mye oppmerksomhet både i praksisfeltet og som emne i lærerutdanningen, har forskning som fokuserer på lærerutdanning for inkludering ikke fått tilsvarende oppmerksomhet (Blanton & Pugach, 2017). Dette handler om hvordan en kan gjøre den generelle kunnskapen om inkludering relevant i et profesjonsutviklingsperspektiv. Forfatterne argumenterer for at en videre utvikling av lærerutdanning for inkludering forutsetter bruk av egnede forskningsmodeller for inkluderende lærerutdanning. Artikkelen introduser en slik modell som sentrerer om fire dimensjoner: betydninger av inkluderende opplæring; fellesskap for lærerstudenter; forståelse av mangfold; begrep om praksis. Formålet med modellen er å adressere det som kan hindre en bredere, mer koordinert tilnærming til forståelse av inkludering for lærerutdanning som et komplekst fenomen (s. 217).

Studentenes arbeid med masterprosjektene

Datakonstruksjonen (feltarbeidet) i SUKIP ble gjennomført i en toårsperiode, fra januar 2020 til desember 2021. Det empiriske materialet består hovedsakelig av transkriberte lydopptak fra samarbeidsmøter i barnehage og skole, transkripsjoner av intervjuer med ledere i barnehage/skole og PP-tjenesten. Tre studenter gjennomførte sine masterprosjekt våren 2020 (kull 1), mens fem studenter gjennomførte sine masterprosjekt våren 2021 (kull 2). Alle studentene leverte sine masteroppgaver til normert tid.

Ved starten av arbeidet med masteroppgaven, ble studentene informert om mulighetene til å bruke data innsamlet i SUKIP. De tre studentene i kull 1 var ferdig med innsamling av data da koronarestriksjonene ble innført i mars 2020. Denne gruppen har brukt lite data innsamlet av SUKIP. For de fem studentene i kull 2 var situasjonen annerledes. Det var ikke anledning til å observere aktiviteter verken i barnehage eller skole mens skolene var på «rødt nivå». Studentene benyttet seg derfor av muligheten til å bruke data innsamlet i SUKIP, i hovedsak transkripsjoner av lydopptak fra samarbeidsmøter og intervjuer. I tillegg supplerte noen studenter data innsamlet i SUKIP med egne data, for det meste intervjuer som ble gjennomført via Teams. Med utgangspunkt i egne forskningsinteresser valgte studentene data til sitt prosjekt fra det innsamlede datamaterialet.

Det ble ikke lagt føringer for studentenes valg av empirisk felt (barnehage/skole og/eller PPT), eller for tema for masteroppgavene.

Veiledning av studentene ble organisert i form av deltakelse i et masterforum og individuell veiledning. To veiledere, som begge er aktive forskere i SUKIP, veiledet syv av åtte studenter. Veileder til den siste studenten (i kull 1), deltok ikke i SUKIP. Ved oppstarten av arbeidet med masterprosjektene fikk studentene informasjon om formål og organisering av SUKIP. Møtene i masterforum var organisert som et totimers månedlig møte fra desember til juni. Det var en fast plan for hvert møte som korresponderte med studentenes arbeidsprosess (jf. tabell 1). Hvert møte startet med at en student hadde forberedt et innlegg om tema for det aktuelle møtet med utgangspunkt i sitt eget arbeid (10–15 min). Dette dannet så utgangspunkt for en felles diskusjon i gruppen der studentene kunne drøfte spørsmål tilknyttet eget prosjekt. På den måten bidro deltakelsen i masterforum til å ivareta framdriften i studentenes prosjekter. Mens møtene i masterforum la vekt på arbeidsprosessen, var den individuelle veiledningen primært rettet mot studentenes arbeid med egen tekst.

Tabell 1. Plan for arbeidet i masterforum

Møte 1 (desember 20): Plan for arbeidet i forum, NSD-skjema og aktuelle spørsmål
Møte 2 (januar 21): Forskningsspørsmål og teoretisk innramming
Møte 3 (februar 21): Plan for gjennomføringen av forskningsprosjektet, konstruksjon av data
Møte 4 (mars 21): Analyse av data og innledende drøfting av resultater
Møte 5 (april 21): Utkast til avhandling, første versjon av avhandlingen
Møte 6 (mai 21): Ferdigstilling av analyse og utforming av masteravhandling
Juni: Presentasjon av avhandling på et internseminar på UIS (et obligatorisk arbeidskrav)

I tillegg til arbeidskravet i masterprogrammet, ble masteroppgavene også presentert for medlemmene i forskergruppen i SUKIP. Disse presentasjonene ble gjennomført digitalt.

Metode

De to forskningsspørsmålene blir belyst gjennom en tematisk innholdsanalyse av de åtte masteroppgavene og studentenes svar på et anonymisert

spørreskjema om erfaringer fra å delta i masterforum. De fleste masteroppgavene var tilgjengelige på Brage⁷ (en nettside for publisering av masteroppgaver). Noen oppgaver var klausulert, og vi fikk tilgang til dem etter at vi hadde kontaktet den enkelte student. Resultatene fra de to analysene blir redegjort for separat i resultatdelen. Analysen av masteroppgavene og hvordan disse reflekterer formålet med SUKIP (forskningsspørsmål 1) setter søkelys på tema, problemstilling, teoretisk innramming, design (konstruksjon av data og analyse) og resultater.

Studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum ble belyst ved at studentene svarte på et spørreskjema. Våren 2022 fikk alle studentene tilsendt en e-post som informerte om undersøkelsen med lenke til et spørreskjema. Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av programmet SurveyXact, og det er ikke mulig å spore svar tilbake til enkeltpersoner. I samråd med Norsk senter for forskningsdata ble ikke undersøkelsen meldt inn til personvern vurdering.⁸ Av de åtte studentene som ble kontaktet, fikk vi fullstendige svar fra fem studenter, og ufullstendige svar fra to studenter, mens en student ikke har svart.

Spørreskjemaet inneholdt følgende spørsmål:

1. Hvilken betydning spilte MA-forum i arbeidet med ditt masterprosjekt?
2. Hva var betydningen av å ha en fast plan for møtene i MA-forum?
3. Hvordan opplevde du at dine innlegg og kommentarer ble lyttet til og anerkjent av forskere/veiledere og medstudenter?
4. Hvilken betydning hadde det for arbeidet i MA-forumet at veilederne var forskere i SUKIP?
5. Hva var merverdien av å være påkoblet et prosjekt som SUKIP?
6. Var det utfordrende og problematiske sider ved å knytte MA-oppgaven opp til SUKIP-prosjektet?
7. Hvilke erfaringer har du med det å bruke innsamlede data i SUKIP? (Kun de som brukte data, transkripsjoner av intervjuer og samarbeidsmøter skal svare)

⁷ <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/?locale-attribute=no>

⁸ E-post 11. mai 2022.

Analysen av studentenes skriftlige svar på den digitale spørreundersøkelsen (forskningsspørsmål 2) er analysert ved hjelp av en induktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Resultater

Delkapitlet presenterer resultater fra de to forskningsspørsmålene. Det empiriske materialet som analyseres er masteravhandlingene og studentenes svar på den digitale spørreundersøkelsen.

Hva er tema for masteroppgavene, og hvordan reflekterer masteroppgavene SUKPs formål?

Denne delen redegjør for resultatene fra analysen av de åtte masteroppgavene.

Tema: Masteroppgavene fordeler seg på fem skoleprosjekter og tre barnehageprosjekter. Alle masteroppgavene setter søkelys på det pedagogiske arbeidet i barnehager og skoler. Fem oppgaver undersøker det tverrfaglige samarbeidet mellom skole/barnehage og PPT om utvikling av inkluderende praksis. Det gjelder tre skoleprosjekt og to barnehageprosjekt. Dette er ikke overraskende, fordi samarbeid mellom skole/barnehage og PPT er et sentralt anliggende i SUKIP. De tre resterende oppgavene setter søkelyset på henholdsvis lærernes mentale modeller om inkluderende praksiser (skole), ledelsens rolle med tanke på kompetanseutvikling om inkluderende praksis (skole), og utfordrende atferd i barnehagen.

Problemstilling: Med unntak av en masteroppgave bruker alle problemstillingene termen *inkludering*, enten som et alenebegrep eller som inkluderende praksis (seks oppgaver) eller inkluderende fellesskap (en oppgave). Begrepet *utvikling* nevnes i fem masteroppgaver med ulike formuleringer: *utvikle*, *videreutvikle*, *fremme* og *heve*. Å *lede* nevnes i tre problemstillinger: som *ledelse*, *skoleledelse* eller *pedagogisk leder*. Noen begreper blir brukt i en eller to oppgaver: *kompetanse/kompetanseheving*. Flere begreper nevnes i kun en problemstilling, det gjelder: *deltakelse*, *profesjonsfaglig fellesskap*, *læringsfellesskap* og *tverrfaglig samarbeid*. Analysen

viser at begrepet inkludering (i kombinasjon med praksis og fellesskap) og utvikling blir mye brukt. Dette kan ses i sammenheng med at SUKPs formål er å studere innovasjoner som skal bidra til å utvikle inkluderende praksiser.

Teoretisk innramming: Syv av de åtte masteroppgavene redegjør for sosiokulturell teori som overordnet ramme for oppgaven, mens en oppgave ikke eksplisitt redegjør for den teoretiske rammen. På tvers av de åtte masteroppgavene er det noen begrep som er gjennomgående. En gruppe kan knyttes til inkluderingsbegrepet og FNs bærekraftsmål om *Education for all*. I utdanningsforskningen er inkludering et begrep som brukes i ulike sammenhenger med ulikt innhold (jf. antologiens kapittel 1). Dette gjelder også for måten begrepet blir brukt i masteroppgavene, selv om de fleste oppgavene redegjør for hvilke aspekter ved inkluderingsbegrepet de legger vekt på. Mens noen begrep har en spesi- fikk forståelse innenfor en teoretisk tradisjon, for eksempel artefakter / kulturelle verktøy som kan knyttes til sosiokulturell teori, er det flere begreper/termer som vanskelig lar seg plassere i en overordnet teoretisk ramme. Det gjelder blant annet begrepene *deltakelse*, *relasjoner* og *kompetanse*. Deltakelse er i denne sammenhengen et særlig interessant begrep, fordi det angir sentrale dimensjoner ved både det sosiokulturelle perspektivet og inkludering.

Design (data og analyse): Alle masteroppgavene benytter et kvalitativt design med intervju som den vanligste metode. Noen oppgaver bruker i tillegg også observasjon. Data i alle masteroppgavene består hovedsake- lig av transkripsjoner av intervjuer og samarbeidsmøter mellom ansatte i barnehage, skole og PP-tjenesten. Prosjektene som ble gjennomført våren 2020 (kull 1), har i hovedsak data som masterstudentene selv har sam- let inn, mens prosjektene som ble gjennomført våren 2021 i hovedsak er basert på data fra SUKIP. I noen tilfeller også i kombinasjon med egne intervjuer som er gjennomført digitalt på Teams. Alle masteroppgavene bruker tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), og fire av de åtte opp- gavene skriver at de brukte NVivo 12 i analysene.

Resultater: Et sentralt funn i de tre barnehageprosjektene er at organi- seringen av samarbeidsmøtene mellom barnehage/skole, PP-tjenesten og

forskere har bidratt til et styrket og bredere samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten. Dette gjelder både det tverrfaglige samarbeidet mellom pedagogiske ledere, spesialpedagogisk støtte på kommunenivå og PP-tjenesten om det pedagogiske arbeidet, men også tilrettelegging av møtepunkter mellom personalet på avdelingene og rådgiver fra PP-tjenesten. Masteroppgavene viser også til hvordan SUKIP har bidratt til en kollektiv dreining med tanke på hvordan personalet ivaretar spenningen mellom enkeltbarn og fellesskapet. Dette kom særlig til uttrykk i masteroppgaven som undersøkte hvordan personalet forstår og arbeider med utfordrende atferd i barnehagen. Disse resultatene samstemmer med andre resultater fra SUKIP (jf. antologiens kap. 3 og 4).

Skoleprosjektene rapporterer resultater knyttet til to tema: forståelse av inkludering blant lærere og PP-rådgivere, samt organisering av det profesjonsfaglige utviklingsarbeidet på skolen i samarbeid med PP-tjenesten. Også disse resultatene samstemmer godt med andre resultater fra SUKIP (jf. antologiens kap. 7 og 8). En masteroppgave viser til forskjeller mellom lærere og PP-rådgivere om forståelsen av inkludering. Mens PP-rådgiverne gir uttrykk for en enhetlig forståelse av begrepet, er lærernes beskrivelser mer forankret i praksiserfaringer og derfor mer flerstemmige. Masteroppgaven konkluderer med at denne ulikheten kan utnyttes i samarbeidet mellom de to gruppene. En annen masteroppgave peker på betydningen av at lærere og PP-rådgivere utvikler felles mål og forventninger til hverandres arbeid, ikke minst fordi både PP-tjenesten og skolen er kulturbærere med ulike verdier og normer. Dette kommer blant annet til uttrykk i hvordan masteroppgavene redegjør for elevers utfordringer. To masteroppgaver setter søkelys på ledelsens rolle i utvikling av det profesjonsfaglige arbeidet. I den ene oppgaven rettes oppmerksomheten mot behovet for praktisk klokskap ved valg av strategi for utviklingsarbeidet. I den andre, som bruker data fra begge skoleprosjektene i SUKIP, framheves det at skolene i varierende grad utnytter handlingsrommet for kollektiv læring og utvikling. Et av skoleprosjektene studerer hvordan læreres praksis for å ivareta individuelle tilpasninger innenfor fellesskapet kan forstås i lys av mentale modeller om hensyn til kollektive versus individuelle tilpasninger.

Studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum

I denne delen rettes oppmerksomheten mot studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum. Organisering av veiledning innenfor et masterforum er ikke obligatorisk og blir brukt i ulik grad ved masterstudiet. Alle studentene som skrev masteroppgaven i tilknytning til SUKIP valgte å delta i et organisert masterforum. I forbindelse med at studentene fikk adgang til å bruke transkriberte data fra SUKIP, ble flere spørsmål diskutert i masterforum. Det gjelder utfordringer knyttet til å bruke kvalitative data som andre har konstruert, eventuelle forskningsetiske implikasjoner, og hvordan en kan vurdere resultatenes gyldighet og koherens.

Spørreundersøkelsen belyser studenterfaringer fra samarbeidet mellom veiledere/forskere i SUKIP innenfor rammen av masterforum. Et aktuelt spørsmål er i hvilken grad masterforum har fungert som et praksisfellesskap for arbeidet med prosjektutvikling, analyse og tolkning av data. Med utgangspunkt i slike spørsmål søker framstillingen nedenfor å belyse hvordan erfaringene fra arbeid med masteroppgavene har bidratt til produksjon av kunnskap om utvikling av inkluderende praksis.

Mens alle studentene (både kull 1 og 2) kan besvare spørsmålene om erfaringer om å knytte masterprosjektet til SUKIP der veilederne også er aktive forskere i prosjektet og deltakelse i masterforum to timer en gang i måneden, er spørsmålet om studentenes erfaringer med å bruke data innsamlet i SUKIP primært relevant for studentene i kull 2. Noen av disse studentene brukte hovedsakelig data fra SUKIP, andre kombinerte data fra SUKIP med egne data.

Studentenes svar på spørreskjemaet samlet seg om fire tema. De fleste kommentarene handler om tre tema: (1) arbeidsprosessen, (2) at veileder kjente SUKIP, og (3) bruk av transkriberte data fra SUKIP. Det fjerde temaet som fikk færre kommentarer, handler om masterforum som et lærende fellesskap.

Kommentarer knyttet til *arbeidsprosessen* handler om å håndtere studentenes usikkerhet i arbeidet med et masteroppgaven. Som tidligere nevnt, leverte alle studentene sine masteroppgaver på normert tid. Flere studenter la vekt på at deltakelse i masterforum «var avgjørende for

framdriften i oppgaven» og at deltakelse i masterforum ga en «retning og struktur for hele arbeidsprosessen med en slik stor oppgave». Videre legger flere studenter vekt på at det ga en følelse av trygghet å kunne «forske på en liten del som også var en del av en større sammenheng» og at «det var godt og betryggende og spennende å samarbeide med andre studenter». Kommentarene peker på at å samarbeide med en gruppe studenter innenfor et felles masterforum i seg selv har en positiv effekt, uavhengig av tema for masteroppgavene. Det er organiseringen og strukturen av masterforum som blir vektlagt av studentene.

Et fast innslag på møtene i masterforum var en studentpresentasjon med utgangspunkt i et kapittelutkast om «dagens tema» (jf. tabell 1), som grunnlag for diskusjon i gruppen. I spørreundersøkelsen legger studentene vekt på at det er motiverende å ha faste møter der det er avsatt tid til felles drøfting: «Det var nyttig å ha faste møter, og tid til å drøfte med andre». Selv om det var en fast plan for møtene arbeidet studentene i ulikt tempo, noe en student kommenterer på følgende måte: «Det er alltid betryggende å ha en strukturert plan, samtidig som vi studentene nok jobbet litt ulikt og nødvendigvis ikke helt i tråd med planen».

Andre kommentarer til arbeidsprosessen legger vekt på at masterforumet var en «viktig pådriver som skapte motivasjon og egeninnsats for å være forberedt til å bidra i gruppen». Videre er det «utrolig betryggende å ha noen faste møter å jobbe imot, når arbeidet med oppgaven var på det mest utfordrende». Strukturen i masterforumet bidro også til «å strukturere arbeidet og følge planen som var satt».

At *veileder kjente SUKIP* blir framhevet av flere studenter. En student skriver: «Jeg opplevde stor interesse for arbeidet vi gjorde av veilederne som var knyttet opp mot SUKIP.» En annen legger vekt på at «innlegg og kommentarer ble lyttet til og anerkjent av veiledere». Andre framhever at det «var positivt at veileder kjente prosjektet godt», fordi det bidro til å gi studentene «det nødvendige bakteppet» for sine masterprosjekt. Videre nevner flere at veilederens kjennskap til SUKIP «gjorde at jeg ble noe tryggere i arbeidet med masteroppgaven». En student hadde ikke veileder som deltok i SUKIP, ga uttrykk for at «det var utfordrende [...] at veileder ikke var direkte knyttet til SUKIP».

Det tredje temaet som ble kommentert av flere studenter handler om å *bruke data fra SUKIP*. For studentene kan det å få tilgang til et stort kvalitativt datamateriale være et tveegget sverd. På den ene siden blir arbeidsprosessen tilsynelatende enklere, ved at en slipper å rekruttere informanter, gjennomføre observasjoner og intervjuer, og til sist transkribere lydopptak til tekst. På den andre siden kan studentene bli overveldet av det store datamaterialet de får tilgang til. Det er også lett å undervurdere betydningen av det praktiske arbeidet med egenproduserte data og betydningen av at det tar tid å bli kjent med nyansene i et kvalitativt materiale.

I og med at datainnsamlingen i SUKIP først kom i gang i januar 2020, var det kun transkriberte intervjuer med styrer, rektor og PP-leder som var tilgjengelig for det første kullet av masterstudenter (som leverte juni 2020). Disse tre studentene hadde gjennomført sin datainnsamling (observasjoner og intervjuer) innen barnehager og skoler ble stengt 14. mars. Det første kullet av masterstudenter hadde dermed kun tilgang til noen få transkriberte intervjuer. Situasjonen var annerledes for de fem studentene i det andre kullet. Dette kommer også fram i svarene fra studentene. En student skriver at «datamaterialet var omfangsrikt og informativt». En annen student skriver at det var krevende å bruke det omfattende materialet: «Ved å ha tilgang til et så stort materiale var det mange ulike muligheter, og kanskje vanskeligere å begrense. Samtidig er vel det en av de tingene som kan være utfordrende uansett.» En tredje student legger vekt på at «det var krevende å sette seg inn i alt, og få oversikt over materialet, men veldig nyttig i forskningsarbeidet. Anbefales».

Flere studenter legger vekt på positive sider ved det å få tilgang til et omfattende datamateriale. En skriver: «Tror ikke jeg hadde fått like gode svar på problemstillingen dersom jeg hadde innhentet data på egenhånd». En annen skriver at: «Det var positivt med allerede innsamlede data [fordi] det ga mulighet for en større mengde informasjon enn jeg selv hadde mulighet til å innhente i denne perioden.» Andre studenter legger vekt på muligheten til å bruke både egne data og data fra SUKIP: «Å kombinere eget, og allerede innsamlet data ga en bredere forståelse av forskningsspørsmålet». En annen framhever at: «Det var helt klart utfordrende å bruke data som ikke målrettet var hentet inn til eget

forskningsprosjekt. Det gjorde analyseprosessen krevende, men [jeg] opplevde samtidig at kvaliteten på forskningsarbeidet ble bedre.»

Temaet som fikk færrest kommentarer var *masterforum som et lærende fellesskap*. Dette er noe overraskende, ikke minst fordi de fleste masteroppgavene tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring der deltakelse i fellesskap er et sentralt perspektiv. Studentene gir imidlertid uttrykk for at masterforum fungerte godt både faglig og sosialt. De legger særlig vekt på fellesskapet. Masterforum ble «opplevd som et godt fellesskap, et lærende praksisfellesskap», en annen nevner at «det var veldig nyttig å tilhøre et fellesskap» og en tredje skriver at «det er alltid bra å være en del av et større fellesskap».

Studentene legger spesielt vekt på samhandlingen og diskusjonene på møtene i masterforum. De framhever betydningen av at de «fikk konstruktive tilbakemeldinger på egne innlegg», at de «opplevde å bli lyttet til» og at det «var rom for innspill og refleksjoner som dukket opp underveis i prosessen».

I tillegg til de ordinære månedlige møtene i masterforum organiserte noen av studentene egne digitale møter: «Vi studentene hadde noen ganger behov for å drøfte data ytterligere, dette løste vi med å avtale egne refleksjonsøker.»

Et annet tema som ble lite kommentert, gjaldt i hvilken grad teoretiske innspill ble diskutert på møtene i masterforum. En student skriver at: «Deltakerne valgte å fordype seg i temaer som overlappet, men med ulike perspektiver (barnehage, skole, PPT).» En annen skriver at det er «godt å få ulike perspektiver i samme prosjekt. Dette åpnet for nye refleksjoner og ideer underveis», mens en tredje nevner at «vi fikk flere innspill til teoretiske valg for egen master».

For å oppsummere: Alle studentene ga uttrykk for at det å delta i masterforum bidro til framdrift og motivasjon i arbeidet med masteroppgaven. At det var en fast plan for møtene la et grunnlag for trygghet rundt arbeidet. Det var god oppslutning om møtene i masterforum, og på hvert møte var det en studentpresentasjon om eget arbeid knyttet til møtets tema. Studentene ga også uttrykk for at det var positivt at veileder var aktiv forsker i SUKIP, og dermed kjente godt til tematikken for masterprosjektet.

Avsluttende drøfting av problemstillingen

Her diskuteres kapitlets problemstilling: Hvordan bidrar samarbeidet mellom masterstudenter og forskere i SUKIP til utvikling av masteroppgaver? Den nye rammeplanen for den femårige grunnskolelærerutdanningen stiller nye krav og forventninger om at masteroppgaven skal bidra til bedre integrering av teori og praksis ved å ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til barnehagens og skolens praksis. Innenfor rammen av SUKIP ble det lagt til rette for at studenter ved masterstudiet i utdanningsvitenskap, profil pedagogikk og spesialpedagogikk, kunne knytte masteroppgaven til SUKIP. De nye forventningene til masteroppgaven om profesjonsorientering og praksisrelevans er ambisiøse og utfordrer lærerutdanningen med tanke på utdanningens innhold og organisering av studentenes arbeid med masteroppgavene. For masterutdanningen i spesialpedagogikk er vilkår for læring, deltakelse og likeverd, forståelse av mangfold og innsikt i sosiale og samfunnsmessige inkluderings- og ekskluderingsprosesser sentrale tema i studiet. De er derfor også aktuelle tema for studentenes masteroppgaver.

Selv om inkludering i flere tiår har vært et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk, har vi lite forskningsbasert kunnskap om hvordan man lokalt legger til rette for å støtte opp om en inkluderende praksis (Haug, 2017), noe som også framheves i internasjonale forskning om lærerutdanning (Blanton & Pugach, 2017). For SUKIP har det vært en målsetting å bidra til kunnskapsutvikling om disse spørsmålene.

Analysen av masteroppgavene viser at det særlig er tre tema som framtrer med tanke på kravet om at masteroppgavene skal være profesjonsrettet, praksisorientert og relevant for arbeid i barnehage og skole: organisering av og erfaringer fra tverrfaglig samarbeid (barnehage/skole og PPT) med tanke på utvikling av kompetanse for inkluderende praksis, barn og elevers deltakelse i barnehage og skole, og ledelse av utviklingsprosjekter. Med tanke på det første temaet, *tverrfaglig samarbeid*, viser masteroppgavene til resultater på tvers av og innen barnehage og skole. Et fellestrekk på tvers av masteroppgavene er betydningen av en fast struktur for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten. PP-tjenesten har et vidt mandat; den skal både ivareta oppgaven som sakkyndig instans og samtidig bidra til organisasjons- og kompetanseutvikling i barnehage og

skole. Mens oppgaven som sakkyndig instans er godt innarbeidet, er det mer uklart hvordan PP-tjenesten skal bidra til organisasjons- og kompetanseutvikling for inkluderende praksis. De tre barnehageprosjektene rapporterer at organiseringen av månedlige samarbeidsmøter mellom barnehagen og saksbehandler fra PP-tjenesten, har bidratt til et styrket og bredere samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten. Tilsvarende rapporterer de fem skoleprosjektene at regelmessige møter mellom skolen og PP-tjenesten har bidratt til å involvere PP-tjenesten i skolens profesjonsfaglige utviklingsarbeid.

Det andre temaet som belyses i masteroppgavene er personalets refleksjoner om barn og elevers *deltakelse i barnehage og skole*. Begrepet deltakelse er nært knyttet til inkludering og inngår ofte i studier av inkluderende praksis. I masteroppgavene er det kun masterstudentene i kull 1 som har hatt mulighet til å foreta egne observasjoner av barn og elevers deltakelse i lek og undervisning. De fleste masteroppgavene har data fra samarbeidsmøter, der deltakerne drøfter spørsmål knyttet til inkludering og barn og elevers deltakelse. Deltakelse inngår også i det som ofte omtales som individ-fellesskap-dilemmaet, det vil si hvordan ivareta individet uten at fellesskapet bryter sammen, og hvordan ivareta fellesskapet uten å ekskludere individet? Dette er et tema som inngår i samarbeidsmøtene både i barnehagen og i skolen.

Det tredje temaet, *ledelse av utviklingsarbeid*, er et tema som har fått mye oppmerksomhet, både i pedagogisk og spesialpedagogisk forskning og i lærerutdanningen. Alle masteroppgavene trekker fram ledelsens betydning for utviklingsarbeidet. Tydelig ledelse handler i denne sammenhengen ikke bare om hvordan samarbeidsmøtene blir organisert og ledet. Minst like viktig er at mål for det tverrfaglige samarbeidet er klart formidlet og akseptert på tvers av barnehage/skole og PP-tjenesten. Masteroppgavene viser også betydningen av en tydelig ledelse i tverrfaglige prosjekter, der samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten inngår.

Hva blir lite framhevet i masteroppgavene? Det ser ut til at masteroppgavene ikke har særlig vekt på et kritisk perspektiv. Inkluderende praksis beskrives som «en ting», noe statisk, og blir i liten grad presentert som et dynamisk begrep, eller i lys av konkrete kriterier.

Mens det første forskningsspørsmålet setter søkelys på masteroppgavens resultater og hvordan disse reflekterer formålet med SUKIP, handler det andre forskningsspørsmålet om studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum, der samarbeid mellom studenter og SUKIP-forskere er sentralt. Alle studentene gir uttrykk for positive erfaringer fra deltakelse i masterforum. Kommentarene framhever et godt samarbeid mellom studenter og veiledere og at masterforum fungerte som et praksisfelleskap der arbeidsprosessen med masteroppgavene står i sentrum. Flere studenter legger også vekt på at muligheten til å diskutere eget prosjekt med andre studenter og at masterforum har en fast struktur og en klar progresjon for møtene, bidrar til å håndtere studentenes usikkerhet om masterprosjektet.

At veilederne også er aktive forskere i SUKIP med førstehåndskunnskap om datakonstruksjonen i prosjektet, bidro til at studentene opplevde et genuint engasjement og en interesse for arbeidet med masteroppgaven, særlig ved analyse og tolkning av data. Studentene har presentert sine resultater for forskergruppen, og studentenes problemstillinger er diskutert i forskergruppen. Det er derfor rimelig å hevde at diskusjonene i masterforum også har gitt innspill til veiledernes forståelse.

Muligheten for å bruke data innsamlet i SUKIP blir også framhevet av masterstudentene. Alle studentene legger vekt på det positive ved å få tilgang til det omfattende datamaterialet. Samtidig er de også oppmerksomme på at dette er et tveegget sverd. Flere kommenterer at det var vanskelig å forholde seg til et så omfattende materiale der de ikke har bidratt ved datakonstruksjonen og derfor ikke har førstehåndskunnskap om data.

I de siste tiårene har flere forskere benyttet *det tredje rommet* som metafor for møtepunkt der representanter fra skoler, universitet og lokalmiljø samarbeider om profesjonsutvikling og om å forbedre profesjonell praksis. Analysen av studentenes masteroppgaver og studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum viser at det tredje rommet åpner for ulike og interessante tolkninger. På den ene siden handler masteroppgavene om tverrfaglige møter i barnehage/skole, der lærere, fagpersoner i PP-tjenesten og forskere, med utgangspunkt i ulike erfaringer, samarbeider om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. Det

tredje rommet fungerer her som en arena for likeverdige dialoger om profesjonsutvikling for å forbedre praksis. På den andre siden dokumenter analyser av studentens erfaringer fra deltakelse i masterforum også hvordan samarbeidet mellom studenter og veiledere om masteroppgavene gir viktige innspill til forståelsen av studentenes utvikling av forskeridentitet.

På denne måten har masterforum der studentene diskuterer sine masteroppgaver, bidratt til å binde sammen arbeidet i veilederfelleskapet på universitetet med det profesjonsfaglige arbeidet i SUKIP. Det er derfor grunn til å konkludere med at studentenes masteroppgaver også er et viktig bidrag til å realisere formålet med SUKIP.

Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Andrews, T., Lødning, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. Nordlandsforskning, Nord Universitet & NIFU.
- Bennich, M., Svensson, L. & Brulin, G. (2016). Interactive research. A joint learning process with the unions. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen, B. S. Nielsen & N. Srisikandarajah (Red.), *Action research for democracy. New ideas and perspectives from Scandinavia* (s. 27–38). Routledge.
- Blanton, L. P. & Pugach, M. C. (2017). A dynamic model for the next generation of research on teacher education for inclusion. I L. Florian & N. Pantic (Red.), *Teacher education for the changing demographics of schooling*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_15
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology *Qualitative Research i Psychology*, 3(2), 77–101.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B. & Lund, A. (2021). Partnership as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Fancourt, N., Edwards, A. & Menter, I. (2015). Reimagining a school – university partnership: The development of the Oxford education deanery narrative. *Education Inquiry*, 6(3), 353–373. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27724>
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive

- practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285 <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning, innhold og funksjon*. Samlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet – på lag med kunnskapsskolen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id255622/>
- Menter, I. (2016). Helga Eng lecture 2015: What is a teacher in the 21st century and what does a 21 century teacher need to know? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 11–24. <https://doi.org/10.5617/adno.2647>
- Menter, I. (2017). Diversity, development, devolution: The three Ds of UK teacher education and professional development in the twenty-first century. I L. Florian & N. Pantic (Red.), *Teacher ducation for the changing demographics of choooling. Issues for Research and Practice* (s. 39–51).Springer.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>