



Lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå – muligheter og utfordringer

Jorunn Spord Borgen, Knut Løndal, Kjersti Mordal Moen,
Erik Aasland og Idar Kristian Lyngstad

SAMMENDRAG

I denne artikkelen undersøker vi fremtidige muligheter og utfordringer i femårige lærerutdanninger i kroppsøving og idrettsfag på masternivået, i lys av kvalitet og relevans for fagfeltet. I undersøkelsen ble det benyttet en kvalitativ tilnærming med to metodiske innganger. Først ble et utvalg på 96 masteroppgaver i perioden 2015–2018 innenfor fagfeltet kroppsøving og idrettsfag brukt for å undersøke hva slags tematikker, teoretiske tilnærminger og metoder som er benyttet i masteroppgavene. Med bakgrunn i denne undersøkelsen ble det gjennomført en workshop med et utvalg lærerutdannere for å få innsikt i hva de oppfattet som fremtidige muligheter og utfordringer i femårig lærerutdanning i fagfeltet. Analysen av masteroppgavene viser at forskning angående meninger, oppfatninger og forståelser av kroppsøving og idrettsfag i skolen er gjennomgående tematikker. Relativt få oppgaver belyser begreper, teorier, praksiser eller didaktikk i profesjonsfeltet. Resultatene fra workshop viser at lærerutdannere identifiserer strukturelle utfordringer og adresserer et behov for mer praksisnærhet og (yrkes-)relevans i fremtidige masteroppgaver. Kompetansebehov blant lærerutdannere som veiledere trekkes også fram som en utfordring. På bakgrunn av undersøkelsen ser vi et behov for at mer utdanningsvitenskapelige perspektiver vektlegges i fremtidige masteroppgaver for å tilføre fagfeltet relevante og nye kunnskapsbidrag.

Nøkkelord: Lærerutdanning; kroppsøving og idrettsfag; masteroppgaver; kvalitet og relevans

ABSTRACT

Teacher education programmes in physical education and sport at master's level: Opportunities and challenges

In this article, we examine future opportunities and challenges in five-year teacher education in physical education (PE) and sport at the master's level, considering quality in

Jorunn Spord Borgen
Universitetet i
Sørøst-Norge.
e-post: jorunn.s.borgen@usn.no

Knut Løndal
OsloMet –
Storbyuniversitetet,
e-post: knut.londal@oslomet.no

Kjersti Mordal Moen
Høgskolen i Innlandet,
e-post: kjersti.mordal.moen@inn.no

Erik Aasland
Universitetet i Agder,
e-post: erik.aasland@uia.no

Idar Kristian Lyngstad
Nord universitet,
e-post: idar.k.lyngstad@nord.no

education and its relevance to the field and practice. We have used a qualitative approach with two methodological approaches. First, we surveyed a sample of 96 master's theses written in the period 2015–2018 in order to establish an overview of their most common themes, theoretical approaches, and methods. We then conducted a workshop with a selection of teacher educators to gain insight into what they see as opportunities and challenges in the future of five-year PE teacher education. Our analysis of the master's theses shows the most common themes to be opinions, perceptions and ways of understanding physical education and sport in school. Relatively few of the theses investigate concepts, theories, practices or didactics in the professional field. The results from the workshop show that teacher educators identify structural challenges and address a need for more practical proximity and professional relevance in future master's theses. We see that there is a lack of educational science perspectives—greater emphasis on this area in future master's theses would contribute relevant knowledge to the field.

Keywords: *Teacher education; physical education and sport; master's theses; quality and relevance*

Innledning

Regjeringen har bestemt at masterutdanning skal være hovedmodell for norsk lærerutdanning, med femårig grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og trinn 5–10 (videre omtalt som M-GLU), og femårig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag (videre omtalt som femårig faglærerutdanning) (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, 2016a; Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10, 2016b; Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13, 2020). Institusjonene selv kan velge om de vil følge den nye forskriften om faglærerutdanning fra høsten 2021, men *må* følge den fra 2023. Innføringen av de femårige lærerutdanningene gir studentene mulighet for å ta kroppsøving og idrettsfag som et integrert masterfag. Det første kullet i M-GLU starter høsten 2020 på masternivået, mens det første kullet i femårig faglærerutdanning starter på masternivået høsten 2024 eller senere.

Når framtidige lærere får innsikt i hvordan forskningsbasert kunnskap kan identifiseres og anvendes, vil det, ifølge Kunnskapsdepartementet (KD) (Kunnskapsdepartementet, 2014), føre til kvalitetsheving i skolen. I forbindelse med innføringen av M-GLU i 2017 utformet Kunnskapsdepartementet en nasjonal strategi for lærerutdanning frem mot 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utfordringer i strategiperioden omtales å være hvilken relevans lærerutdanningen har for praksisfeltet, utdanningens forankring til forskning, samt tverrfaglig samarbeid mellom fag, pedagogikk og didaktikk, og mellom lærerutdanning og praksisfeltet i lærerutdanningene (s. 12). Forfatterne av denne artikkelen jobber som lærerutdannere i skolefagene kroppsøving og idrettsfag på ulike universiteter og høyskoler. I denne artikkelen retter vi oppmerksomheten mot fremtidige muligheter og utfordringer ved innføringen av de femårige lærerutdanningene, med særlig fokus på kvalitet og relevans når det gjelder kunnskapsbidraget på mastergradsnivået i kroppsøving og idrettsfag.

Bakgrunn

Tanken om norsk femårig forskningsbasert lærerutdanning har vokst frem over de siste 20 årene (Haakestad, 2019), samtidig med en tilpasning av gradsstrukturen i profesjonsutdanningene til Bologna-prosessen som europeisk utdanningsreform (Gornitzska, 2003; NOU 2000: 14; St. meld nr. 27 (2000–2001)). Endringene fra 2000-tallet beskrives som en konvergens mellom lærerskolenes seminarkultur og den akademiske kultur knyttet til lektorutdanningene (Dahl et al., 2016, s. 44). Med innføring av M-GLU fra 2017 og femårig faglærerutdanning fra 2022 vil forskjellene mellom ulike lærerutdanningskulturer bli ytterligere redusert. Generelt har profesjonsutdanningene hatt relativt svak forskningsforankring (Kunnskapsdepartementet, 2017; NOKUT, 2006; St. meld nr. 16 (2001–2002)). Avveininger i forholdet mellom fag, vitenskapelig tilnærming til yrkesfeltet og senere yrkesutøvelse, samt grad av autonomi i profesjonsutøvelsen, beskrives i mange sammenhenger som en utfordring i profesjonsutdanningene (Hermansen et al., 2018). Når det gjelder lærerutdanningene som profesjonsutdanninger, er det en stadig diskusjon om utdanningenes innhold og struktur. Det er også en pågående diskusjon om forholdet mellom teori og praksis i utdanningene (Hammerness, 2012; Hatlevik, 2014), og hvordan forskningskompetanse bidrar til å kvalifisere studenter for læreryrket (Brew & Saunders, 2020; Munthe & Rogne, 2015). Slike debatter finner vi også innen forskning på kroppsovingslærerutdanning (Larsson, 2009; Moen, 2011; Standal et al., 2014).

Å løfte lærerutdanningene gjennom en tydeligere forskningsforankring er imidlertid utfordrende. Aasen, Sandberg og Borgen (2007, s. 35) skriver i denne sammenheng at:

En sentral forskningspolitisk utfordring er å finne en god balanse mellom mer kortsiktig, problemorientert forskning og den mer langsiktige, grunnleggende og fenomenorienterte forskningen. Kortsiktig, problemløsende eller problem-belysende forskning som ikke er i dialog med grunnleggende forskning, kan lett føre til en trivialisering.

Selv om det er få studier av innholdet i masternivået i lærerutdanninger, påpekes det i flere studier at forskningsforankring av lærerutdanning som profesjonsutdanning er en krevende balansegang. Forventningene til masteroppgaven som kunnskapsbidrag er uklare (Bourke & Holbrook, 2013) og oppfatningene av kvalitet er flyktige (Ewell, 2010). Det hevdes at masterarbeidet gir studentene analytisk kompetanse (Maaranen, 2010), dybdekunnskap og FoU-kompetanse (Jakhelln et al., 2016), men også at det er av betydning at dette arbeidet knyttes til praksis og fremtidig læreryrke (Skagen et al., 2018). Ifølge Eklund, Aspfors og Hansén (2019) utgjør nyutdannede finske læreres egenrapporterte utbytte av mastergraden en relativt beskjeden del av opplevd kompetanse etter ett år i yrket. Lærer kandidatene hadde valgt tema for masteroppgaven ut fra faglig interesse og i mindre grad ut fra hva de anså som utfordringer i fremtidig yrke. Eklund og kolleger (2019) påpeker at form og innhold i masteroppgavene

bør bli viet særlig oppmerksomhet hvis den skal bidra til forskningsbasert lærerutdanning og samtidig være en støtte for lærerne i deres yrke (s. 89).

Spørsmålet om forskningsbasert lærerutdanning er på denne bakgrunn et spørsmål om vurderinger av kvalitet og relevans av kunnskapsbidragene i ulike faglige og institusjonelle kontekster (Afdal, 2017; Aasen & Rye, 2013). Det kan også være forskjeller mellom eksplisitte institusjonelle kvalitetssystemer og de mer implisitte oppfatningene og handlingene til lærerutdannerne (James & McInnis, 1997). I dag er masterprogrammene der lærerstudenter kan skrive masteroppgave innenfor kroppsøving og idrettsfag forankret i idrettsvitenskap, folkehelsevitenskap eller utdanningsvitenskap. Vi vet imidlertid lite om hva et masterprogram innenfor de femårige lærerutdanningene med henholdsvis idretts-, folkehelse- og/eller utdanningsvitenskapelig forankring kan ha å si for hvilken type kunnskap som produseres i disse masteroppgavene. Det er likevel rimelig å anta at vitenskapelig forankring kan ha konsekvenser for hvilke tematikker og kvalitets- og relevanskriterier som gjør seg gjeldende. Vi søker her å belyse hvilke kunnskapsinteresser masteroppgaver gjenspeiler i relasjon til kvalitet og relevans for praksis og profesjonsutøvelse i skolen på den ene siden, og på den andre siden kvalitet og relevans ut fra den mer langsiktige, grunnleggende og fenomenorienterte forskningen. Dette vil kunne gi oss et grunnlag for å løfte opp en diskusjon om hvilke tematikker som bør reises i fremtidige masteroppgaver innenfor fagfeltet, og begrunnelser for valg av metodiske og teoretiske innganger til slike tematikker.

Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne artikkelen søker vi å svare på følgende problemstilling: Hva kan være muligheter og utfordringer ved innføring av femårige lærerutdanninger med integrert master i kroppsøving og idrettsfag for å oppnå kvalitet og relevans i masteroppgavene?

For å besvare denne problemstillingen har vi først jobbet ut fra følgende forskningsspørsmål for å belyse hvordan fagfeltet ser ut nå:

- a) Hvilke tematikker, metoder og teorier har blitt benyttet i et utvalg masteroppgaver i kroppsøving og idrettsfag i perioden 2015–2018?

Vi har så gått i dybden på følgende forskningsspørsmål:

- b) Hva oppfatter lærerutdannere i kroppsøving og idrettsfag som fremtidige muligheter og utfordringer i forbindelse med innføring av femårige lærerutdanninger med integrert master?

Videre vil vi først belyse hvordan kvalitet og relevans kan diskuteres på masternivå. Deretter vil vi presentere metode og materiale for vår undersøkelse, og hvilke resultater vi bygger på, deretter gjøre en diskusjon, og avslutte med noen betraktninger for å besvare problemstillingen.

Hvordan diskutere kvalitet og relevans på masternivå?

Diskusjonene om kvalitet i universiteter og høyskoler pågår kontinuerlig, men har endret karakter. Fra å være generelle og overordnede (OECD, 1995) er dagens kvalitetsdiskusjoner preget av en rekke eksterne og interne faktorer samt spørsmål om relevans i forskning og utdanning. Endringene kan ses i sammenheng med internasjonaliseringen som skjot fart fra 1990-tallet, blant annet nye akkrediteringssystemer basert på standarder og resultatmål, samt OECDs evalueringer av forskning og høyere utdanning (Gornitszka, 2003). Mange års oppmerksomhet på kvalitet i høyere utdanning har bidratt til et bredere vokabular (Ewell, 2010; Harvey, u. å.). Vi snakker i dag om kvalitet som noe som skapes og forhandles gjennom dynamiske prosesser i samspill mellom politikktutforming og praksiser knyttet til undervisning, forskning, vurdering og gradtildeling (Elken & Stensaker, 2018; Harvey & Williams, 2010). Lee Harvey og Diana Greens artikkel «Defining Quality» (1993) har fått stor innflytelse på kvalitetsdiskusjoner innenfor studier av forskning og høyere utdanning (Elken & Stensaker, 2018). Harvey og Green grupperer det de omtaler som vidt forskjellige konseptualiseringer av kvalitet i fem separate, men innbyrdes forbundne kategorier: 1) quality as exceptional or excellence; 2) perfection or consistency; 3) fitness for purpose; 4) value for money; 5) transformation (Harvey & Green, 1993, s. 9). Disse fem kategoriene bidrar til å systematisere måter å tenke kvalitet på. De fem kvalitetskategoriene er senere hyppig referert til og operasjonalisert i internasjonal så vel som i norsk forskningslitteratur.

I norsk sammenheng finner vi Harvey og Green (1993) sine fem kategorier operasjonalisert og anvendt for eksempel i analyse av kvalitet i forskning og høyere utdanning (Gornitszka, 2003), og i analyse av strategiske planer for høyere utdanningsinstitusjoner (Lycke, 2011). Wittek og Habib (2012) har i en studie av undervisningskvalitet og resultatkvalitet på masternivå operasjonalisert Harvey og Green sine kvalitetskategorier til: demonstrasjon av fagkultur, synliggjøring av prosedyrer, handle- og tenkemåter, yrkeskvalifisering og samfunnsrelevans samt kognitiv transformasjon hos studentene. Studien til Wittek og Habib (2012) viser at masteropplæringen i ulike fag preges av disiplinspesifikke mønstre når det gjelder vektingen mellom de fem kvalitetskategoriene (s. 235).

Nytteverdien av kunnskapen fra tidligere forskning er flersidig med tanke på vår undersøkelse. For det første kan vi med støtte i denne forskningslitteraturen diskutere hvordan vi forstår kvalitet som opplevd og prosessuelt fenomen innenfor avgrensede kontekster mer enn som et entydig og målbart fenomen i form av eksterne resultatstandarder (Newton, 2001). For det andre bør kvalitet på mastergradsnivå være noe både masterstudenter og veiledere opplever og gjenkjenner (Newton, 2001). Kvalitet kommer til uttrykk både som undervisning og veiledet prosess, i form av muntlige høringer og andre eksamener, og som kunnskapsbidrag i masteroppgaver tilgjengelig for allmennheten. Imidlertid er kvalitet ikke bare spørsmål om faglig innhold, form, prosesser og relevansvurderinger, men er også knyttet til strukturelle forhold (Finne et al., 2017). Elken og Stensaker (2018)

skiller mellom kvalitet som styring og kvalitet som kultur i høyere utdanning. Dette samspillet er av Kyvik og Thune (2015) beskrevet som paradoksalt ved at gjennomstrømming på gradsprogram er viktig resultatindikator for institusjonene, samtidig som det ikke finnes universelle kvalitets- og relevanskriterier som er like for alle fag. Likevel fungerer blant annet eksamener og andre vurderinger av studentenes arbeider på gradsnivå som sentrale «dørvokter-prosesser» i høyere utdanning, med konsekvenser for studentenes videre studieforløp og senere yrkesliv. I sammenheng med vår undersøkelse vil for eksempel ulike masterprogram innenfor de femårige lærerutdanningene med henholdsvis idretts-, folkehelse- og/eller utdanningsvitenskapelig forankring kunne utvikle forskjellige kriterier og praksiser i slike dørvokter-prosesser.

Spørsmål om kvalitet og relevans er på denne bakgrunn aktuelle problemstillinger i sammenheng med innføringen av M-GLU med fordypning i kroppsøving og femårig faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. M-GLU vil ifølge Maagerø og kolleger (2019), stille høyere krav til fagmiljøene i lærerutdanningene enn tidligere med tanke på formell kompetanse. Førstestillingskompetanse kreves fordi det dreier seg om masterutdanninger, og også fordi utdanningene skal kunne kvalifisere studenter til opptak på doktorgradsprogram. Sammen med forventninger om at lærerutdanningene skal hevde seg blant de mest attraktive, anerkjente, og krevende profesjonsutdanningene (KD, 2017, s. 10), vil dette kunne føre til at den mer langsiktige, grunnleggende og fenomenorienterte forskningen (Aasen et al., 2007) kommer i forgrunnen ved kvalitets- og relevansvurderinger på masternivået og i masteroppgavene. Maagerø og kolleger (2019) viser til at M-GLU også vil kreve kompetanse i fagdidaktikk og profesjonsretting i lærerutdanningene fordi masteroppgaven skal være profesjonsrettet, praksisorientert og rettet mot arbeid i skolen. Her vil det Aasen og kolleger (2007) omtaler som praktisk, operativ kunnskap for fremtidig yrkesutøvelse kunne komme i forgrunnen ved kvalitets- og relevansvurderinger av kunnskapsbidragene. Dette spenningsforholdet mellom ulike kvalitets- og relevansvurderinger vil vi belyse innenfor fagfeltet kroppsøving og idrettsfag.

Metode og materiale

Undersøkelsen som presenteres i denne artikkelen har to metodiske innganger: Først analyserte vi et utvalg masteroppgaver innenfor fagfeltet kroppsøving og idrettsfag og hvilke tematikker og metodiske og teoretiske tilnærminger som er benyttet. Deretter gjennomførte vi en workshop for lærerutdannere, der vi presenterte foreløpige funn fra analysen av masteroppgavene. Workshopen hadde som mål å få innsikt i hva lærerutdannere i kroppsøving oppfattet som fremtidige muligheter og utfordringer ved innføring av femårige lærerutdanninger i fagfeltet.

Undersøkelsen er basert på offentlig tilgjengelige masteroppgaver, samt på utsagn innhentet fra en workshop. Vi har bestrebet oss på å følge retningslinjer gitt i *Generelle forskningsetiske bestemmelser* (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014).

Bruk av informasjon fra offentlig tilgjengelige masteroppgaver er ikke avhengig av samtykke fra forfattere.

Undersøkelse av masteroppgaver ved et utvalg institusjoner

Denne undersøkelsen er konsentrert om masterprogram ved fem utdanningsinstitusjoner. Masterprogrammene inkluderer kroppsøving og/eller idrettsfag ved disse institusjonene, og representerer en bredde både med hensyn til hvor lenge de har eksistert og hvilke vitenskapelige disipliner de befinner seg innenfor. Bakgrunnen for problemstillingen er et ønske om å frambringe kunnskap om masteroppgaver som ble levert i årene like før implementeringstidspunktet for integrert masterfag i de femårige lærerutdanningene. Vi tok derfor for oss oppgaver som ble levert i perioden 2015–2018. I tillegg konsulterte vi studieplanene som masteroppgavene var skrevet innenfor, og identifiserte hvilke vitenskapsdisipliner de ulike masterprogrammene tilhørte. Vi kartla også hvor mange studiepoeng masteroppgaven hadde i de ulike programmene. I første inklusjonsrunde gjennomgikk vi titler og sammendrag i masteroppgaver som ble levert og godkjent ved de fem institusjonene i den aktuelle perioden, og som var digitalt tilgjengelige. Inklusjonskriterier var at oppgavene tok opp problemstillinger direkte knyttet til skolefagene kroppsøving og idrettsfag, eller lærerutdanning rettet mot disse fagene. Dette var til sammen 144 oppgaver. Oppgaver som ble vurdert som *relevante for skolefagene kroppsøving og/eller idrettsfag*, men som ikke *eksplisitt tok opp skolefagene eller elev- eller lærerperspektivet i fagene*, ble ekskludert. Seks oppgaver fra OsloMet – Storbyuniversitetet (OsloMet), 15 fra Norges idrettshøgskole (NIH) og 25 fra Nord universitet (Nord) ble således tatt ut i denne fasen. Til sammen oppfylte 98 oppgaver inklusjonskriteriene på dette tidspunktet, men da to oppgaver var klausulert, og dermed ikke tilgjengelige for forskning, ble det totale utvalget bestående av 96 masteroppgaver. I tabell 1 under fremgår hvor mange

Tabell 1. Oversikt over fagforydninger, antall oppgaver pr. program og studiepoeng på masteroppgaven i oppgavene inkludert i undersøkelsen (N = 96)

Institusjon	Masterprogram	Antall oppgaver	Antall studiepoeng
NIH	Master i idrettsvitenskap, kroppsøving og pedagogikk	45	60
OsloMet	Master i skolerettet utdanningsvitenskap, kroppsøving og idrettsfag	25	60
Nord	Master i kroppsøvings- og idrettsvitenskap	9	60
HINN	Master i folkehelsevitenskap med vekt på endring av livsstilsvaner	6	45
UiA	M-GLU 5–10. trinn, masterprogram i kroppsøving	6	45
	Master i idrettsvitenskap	2	60
	Master i folkehelsevitenskap	2	60
	Master i pedagogikk	1	30

masteroppgaver som er inkludert i undersøkelsen fra relevante fagfordypninger i de ulike masterprogrammene, samt omfang på oppgavene (studiepoeng) for de aktuelle fagfordypningene/masterprogrammene.

Oppgavene som er inkludert er skrevet innenfor kroppsøving og/eller idrettsfag, selv om de, som det fremkommer av tabellen, er gjennomført ved studieprogram som tilhører ulike vitenskapsdisipliner. Oppgavene varierer i omfang fra 30 til 60 studiepoeng, men en hovedvekt av oppgavene (83 av 96) har et omfang på 60 studiepoeng.

Vi er klar over at det er begrensninger knyttet til denne undersøkelsen. Det har blant annet sammenheng med at lærerutdanning og masterprogram som inkluderer kroppsøving og/eller idrettsfag representerer en bredde med hensyn til at studieprogrammene tilhører ulike samfunnsvitenskapelige eller naturvitenskapelige vitenskapsdisipliner. Vi har derfor valgt en pragmatisk løsning der vi ser kroppsøving og idrettsfag som et flerdisiplinært fagfelt. Dette begrunner vi med at kandidater med mastergrad fra de ulike utdanningsprogrammene står likt når de søker jobber og kommer ut i skolen som lærere (selv om det er spesialiseringskrav for ulike skoletrinn).

Analyse av masteroppgavene

Forskergruppen gjennomførte en innholdsanalyse av oppgavene i utvalget og brukte en temasentrert tilnærming (Fauskanger & Mosvold, 2014). Vi rettet søkelyset mot forhåndsbestemte temaer med utgangspunkt i problemstillingene i undersøkelsen. Det innebar først en analyse av oppgavene med hensyn til deres faglige tematikk, deres teoretiske perspektiv og deres forskningsmetodiske tilnærming. I gjennomgangen av masteroppgavene søkte vi etter informasjon om hvilken relevans oppgavene har for forståelsen av kroppsøving og idrettsfag som skolefag. Denne delen av innholdsanalysen ble gjennomført av de fem deltakerne i forskergruppen. Etter å ha skaffet oss en oversikt over tematikker som er studert i masteroppgavene, foretok vi en videre analyse og kom frem til følgende tematikker i oppgavene: *Erfaringer med kroppsøving*, *Undervisningspraksiser i kroppsøving*, *Målet med kroppsøving*, *Idrettsfag* og *Andre tematikker*. I denne fasen deltok alle i forskergruppen.

Temasentrerte analysetilnærminger har blitt kritisert for at utsnitt av tekstene som inngår i analysen blir trukket ut av sin helhetlige sammenheng (Thagaard, 2013). For å ivareta et helhetlig perspektiv, benyttet vi i tillegg en hermeneutisk arbeidsmåte med åpenhet for å avdekke uventede sider ved materialet (Krogh, 2009). Ved gjennomgang og vurdering der alle i forskergruppen deltok, arbeidet vi for å skape en helhetlig forståelse av utvalget med hensyn til tema som kan bidra til å belyse kvalitets spørsmålene vi har trukket frem tidligere i artikkelen.

Workshop som metodisk tilnærming

I løpet av de siste tiårene har *workshop* vokst fram som en forskningsmetode der deltagerne først kommer med kritikk av den aktuelle situasjonen, følger opp med en

brainstorming om fremtidsønsker i en gruppe av personer som er involvert i situasjonen, og på denne bakgrunn forsøker å peke på veier til en ønsket situasjon (Vidal, 2006). Et tidlig eksempel på workshop som metode, er *the future workshop*, bestående av fem faser: forberedelsesfase, kritikkfase, fantasifase, implementeringsfase og oppfølgingsfase (Jungk & Müllert, 1987). Metoden satte søkelys på tilrettelagte og deltakende gruppeprosesser. Målet var å frembringe forslag til ønskede alternativer til det bestående. Metoden ble utviklet på 1950-tallet og ble opprinnelig brukt i ikke-hierarkiske organisatoriske og politiske beslutningsprosesser. Senere er metoden også brukt i forskning, og har da likhetstrekk med deltakende aksjonsforskning (Ørngreen & Levinsen, 2017). Workshop som forskningsmetode vurderes som egnet til å produsere kunnskap og datamateriale som er forskjellig fra det som kan framskaffes i andre kvalitative metoder (Ørngreen & Levinsen, 2017). En workshop framtrer som et sted der mening forhandles i samarbeid mellom deltakere og mellom deltakere og forskere, og der gruppedynamikken bidrar til å åpne opp spørsmål for diskusjon og forhandling.

Gjennomføring

I forbindelse med *Kroppsøvingskonferansen 2019* gjennomførte vi en workshop knyttet til undersøkelsen av masteroppgavene, og vi fulgte en prosedyre som ligner de tre første fasene i *future workshop*. I forberedelsesfasen planlegges hvem som skal delta (Vidal, 2006). Kroppsøvingskonferansen er et årlig samlingspunkt for forskere, lærerutdannere og lærere innen kroppsøving og idrettsfag, og vi vurderte dette til å være et arrangement der personer med ønsket bakgrunn og motivasjon var samlet, og der vi på forhånd kunne legge til rette for workshop som metode. Dette innebar å klargjøre et rom for gruppediskusjon og forberede et opplegg for dokumentasjon av informasjon. I tillegg innebar det å forberede en innledning om temaet for workshopen, samt å formulere noen problemstillinger for diskusjon.

Målsettingen for workshopen var å diskutere hvordan vi på bakgrunn av den foreløpige analysen av dette materialet oppfatter det forskningsfaglige feltet kroppsøving og idrettsfag på masternivå. Vi forberedte en kort, deskriptiv gjennomgang med hensyn til tematikk, teoriperspektiver og metode fra den foreløpige analysen av masteroppgavene som er inkludert i vår undersøkelse, samt om forventet økning i masterstudenter i kroppsøving og idrettsfag ved innføring av femårige lærerutdanninger. Følgende spørsmål ble formulert til diskusjon i grupper:

- Hva slags kunnskap trenger vi om kroppsøving og idrettsfag i skolen?
- Hva slags problemstillinger kan masterstudenter arbeide med og bidra med kunnskap om?
- Hva skal mastergraden ha som funksjon?
- Hva vil det å tilby masterutdanning i kroppsøving og idrettsfag kreve av oss som underviser, veileder og sensurerer?

Blant konferansedeltakerne valgte 11 å bli med på workshopen, og i tillegg deltok fire (av fem) fra forskergruppen. Av disse 15 personene var 14 personer forskere/lærerutdannere i kroppsøving og idrettsfag fra ni universiteter/høgskoler. En lektor i videregående skole deltok i workshopen. Etter e-postkommunikasjon med Norsk senter for forskningsdata (NSD) i forkant av workshopen fikk vi informasjon om at den ikke var meldepliktig så lenge uttalelsene vi noterte ikke var knyttet til deltagerens navn. Ved oppstarten av workshopen ble deltagerne informert om dette, og at materiale fra diskusjonene ville bli brukt som datagrunnlag i vårt prosjekt. Workshopen hadde en varighet på 50 minutter, fordelt på innledning (15 minutter), gruppediskusjon (25 minutter) og oppsummering (10 minutter). Under gruppediskusjonen var forsamlingen fordelt på tre grupper hvor også tilretteleggerne var fordelt, og gruppene ble oppmuntret til å skrive utsagn på gule post-it-lapper. Ved slutten av workshopen samlet vi inn lappene fra de tre gruppene, og disse ble arkivert. Med henvisning til metodelitteratur, legger Ørngreen og Levinsen (2017) vekt på noen momenter som forskere bør være oppmerksomme på ved gjennomføring av workshop som forskningsmetode. Dette gjelder spesielt rollene deltakere og tilretteleggere har. I workshop forhandles mening i samarbeid mellom deltakere og mellom deltakere og forskere. Første fase i workshopen innebærer en innledning om saksområdet. Som tilretteleggere formidlet vi foreløpige funn fra undersøkelsen av masteroppgavene, og dette kan ha påvirket deltakerne i deres meninger og utsagn. Det ligger i metodens natur at vi anerkjenner forskerens innvirkning i dataproduksjonen. Som forskere inntok vi imidlertid en rolle beskrevet som «collaborative»; vi arbeidet sammen med deltakerne under gruppearbeid og oppsummering. Samtidig hadde vi også en styrende rolle for å holde fokus i diskusjonen og å sikre at utsagn ble skrevet ned på lapper. Vi la vekt på at deltakerne skulle få mulighet til å dele sine erfaringer og fremme sine meninger både i gruppene og i den etterfølgende oppsummeringen. Vi forsøkte på denne måten å balansere våre roller som «clinicians» og «ethnographers» (Ørngreen & Levinsen, 2017). Her vil vi også peke på begrensningene som ligger i dette datasettet i vår undersøkelse. Med forholdsvis få deltagere, som kommer fra et forholdsvis lite fagmiljø hvor mange kjenner hverandre, kan det være mindre rom for diskusjon og uenighet. Mulighetene for alle til å levere egne gule lapper med utsagn bidro, etter vår vurdering, til at ulike synspunkter likevel kunne komme frem. Tatt i betraktning at dette var lærerutdannere fra ulike vitenskapsdisiplinære utdanningsprogram, var workshopen også en mulighet for å møtes og diskutere masterutdanningene i fagfeltet fra ulike ståsted.

Analyse av utsagn produsert i workshop

Utsagn produsert og skrevet ned under workshopen ble renskrevet og klargjort for analyse rett etter gjennomføring. Materialet består av 64 utsagn, og disse ble analysert ved en konvensjonell, kvalitativ innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005). Dette er i tråd med Fauskanger og Mosvold (2014) sine anbefalinger for en slik

analysemetode i utdanningsforskning. Gjennom en induktiv analyse søkte vi etter workshopdeltakernes oppfatninger om kvalitet og relevans på masternivået i lærerutdanningene i undersøkelsen, og tre hovedtemaer utkrystalliserte seg: 1) strukturelle utfordringer; 2) tema for masteroppgaver – praksisnærhet og relevans; 3) lærerutdanneres behov for kompetanseutvikling.

Resultater

Her presenterer vi først funn basert på analyser av de 96 masteroppgavene. Dette er deskriptive analyser som har som mål å gi et bilde av hvilke tematikker, teorier, utvalg og metoder som gjør seg gjeldende i det materialet av masteroppgaver vi har analysert. Deretter presenterer vi funn basert på analyser av den gjennomførte workshop.

Masteroppgaver

Tematikker i fokus

Tabellen under fremstiller hvilke hovedtematikker relatert til kroppsøving og/eller idrettsfag vi har identifisert i materialet, samt undertematikker i tilknytning til disse.

Tabell 2. Tematikker i masterprosjektene

Erfaring med kroppsøving (totalt)	52
Elevers og/eller læreres erfaringer med faget	37
Motivasjon/trivsel/bevegelsesglede i faget	13
Tilpasset opplæring i faget	2
Undervisningspraksiser i kroppsøving (totalt)	17
Vurdering i faget	10
Hva undervises og læres i faget?	7
Målet med kroppsøving (totalt)	15
Legitimering av faget	9
Sammenhengen mellom målsetninger og læring/danning i faget	7
Idrettsfag (totalt)	8
Idrettsfag	3
Toppidrett	5
Andre tematikker (totalt)	3
(Aktivitetsnivåets effekt, politikktutforming, kroppsøving i høyere utdanning)	

Oppgaver som omhandler *Erfaring med kroppsøving* fremkommer 52 ganger i materialet, og i denne kategorien er det flest oppgaver som har studert elever og læreres helhetlige erfaringer med faget. I denne hovedkategorien finner vi også at en god del av oppgavene har sett spesifikt på elevenes motivasjon, trivsel og/eller bevegelsesglede

i faget (13). Vi identifiserte 17 oppgaver som omhandler *Undervisningspraksiser i faget*. I denne kategorien var like mange opptatt av vurdering i faget, som hva som undervises og læres i faget. Videre fant vi 16 oppgaver som er relatert til *Målet med faget*, mens åtte oppgaver er relatert til *Idrettsfag*. Innen kategorien *Idrettsfag* fant vi fem oppgaver som omhandler programfag toppidrett.

Teoretiske perspektiver i oppgavene

Masteroppgavene undersøker tematikker relatert til kroppsøving og/eller idrettsfag i skolekonteksten, og de tar i større eller mindre grad opp undervisnings- eller læringsfaglige spørsmål. I tillegg er de aller fleste oppgavene basert på eller knyttet til teori. I analysen ble det avdekket et bredt spekter av teoretiske perspektiver som er benyttet i oppgavene. Et hovedskille synes å gå mellom oppgaver som bruker teorier som er forankret i undervisning og/eller læring, og oppgaver som støtter seg på teorier med opprinnelse og primærreferanser utenfor det utdanningsvitenskapelige feltet. I tabell 3 har vi kategorisert de teoretiske perspektivene som er benyttet i oppgavene. Selv om kategoriene er delvis overlappende, gir de et interessant bilde av fordelingen. Teoretiske perspektiver som er forankret i undervisning og/eller læring er samlet under kategorien *Pedagogiske og didaktiske perspektiver*. Teorier med opprinnelse og primærreferanser utenfor det utdanningsvitenskapelige feltet er grovt delt inn i kategoriene *Psykologiske perspektiver*, *Sosiologiske perspektiver* og *Filosofiske perspektiver*. I 19 av oppgavene er det benyttet mer enn ett teoretisk perspektiv, mens i tre av oppgavene er det teoretiske perspektivet så uklart beskrevet at det lot seg ikke kategorisere. Dette forklarer at totalsummen i tabell 3 ikke er sammenfallende med antall oppgaver i utvalget.

Tabell 3. Teorier/teoretiske perspektiv benyttet i masteroppgavene

Pedagogiske og didaktiske perspektiver (totalt)	48
Didaktiske perspektiver	29
Læringsteoretiske perspektiver	19
Psykologiske perspektiver (totalt)	30
Sosialkognitive perspektiver	13
Psykososiale perspektiver	9
Relasjonelle utviklingsteorier	3
Annet (achievement goal theory, flow theory, nevropsykologi)	5
Sosiologisk perspektiver (totalt)	27
Sosiokulturell teori	10
Sosialkonstruktivistisk teori	9
Annet (helsesosiologi, organisasjonsteori, grounded theory, sosial interaksjonisme, activist research)	8
Filosofiske/fenomenologiske perspektiver (totalt)	7
Fenomenologiske perspektiver	5
Andre perspektiver (hermeneutikk, eksistensialisme)	2

Det er verdt å merke seg at om lag halvparten (48) av masteroppgavene i utvalget har basert seg på perspektiver som er forankret i teori om undervisning og/eller læring. I 19 av disse oppgavene har pedagogisk eller didaktisk teori blitt kombinert med teori med opprinnelse og primærreferanser utenfor det utdanningsvitenskapelige feltet; som psykologisk, sosiologisk eller filosofisk teori. Av de 96 masteroppgavene i utvalget er det 45 oppgaver som baserer seg kun på teori med opprinnelse og primærreferanser utenfor det utdanningsvitenskapelige feltet. I kategorien *Pedagogiske og didaktiske perspektiver* er Goodlads og Arnolds publikasjoner om læreplaner, samt Deweys pragmatiske læringsteori hyppigst brukt. Innenfor henholdsvis psykologiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver er sosialkognitiv teori, sosiokulturell teori og fenomenologisk filosofi mest fremtredende.

Utvalg i fokus i masterprosjektene

Tabell 4 under gir en oversikt hvilke utvalg som er i fokus i de inkluderte masterprosjektene, og fordelingen av disse.

Tabell 4. Skoleslag/utvalg i fokus i masterprosjektene (N = 96)

Skoleslag/utvalg	Antall
Videregående skole	38
Ungdomstrinn	32
Miks barne-/ungdomstrinn eller ungdomstrinn/videregående skole	9
Barnetrinn	7
Høyere utdanning/lærerutdanning	3
Skoleledere	4
Annet (nyutdannede lærere; samfunnsaktører)	3

De fleste masteroppgavene har hentet eller produsert sitt datamateriale i grunnskole eller videregående skole. Omtrent like mange av oppgavene rapporterer å ha gjennomført prosjekter på ungdomstrinn (32) som på videregående skole (38). Videre er det noen prosjekter som har gjennomført datainnsamling på både barne- og ungdomstrinn eller både ungdomstrinn og videregående skole (9). Syv masterprosjekt er gjennomført på barnetrinn. Det er få studier med fokus på skoleledere (4), høyere utdanning (3) og nyutdannede lærere (2). Videre analyser på institusjonsnivå viser at den fordelingen vi finner på et overordnet nivå også gjenspeiles ved de fem institusjonene som er med i utvalget. Det er kun ved HINN det er en noe jevnere fordeling mellom alle skoleslag/utvalg, men det er viktig å påpeke at HINN har få masteroppgaver med i vårt utvalg (6).

Forskningsmetoder benyttet i masterprosjektene

Tabell 5 under gir en oversikt over hvilke forskningsmetoder som er benyttet i de ulike masterprosjektene, og fordelingen av disse.

Tabell 5. Forskningsmetoder benyttet i masteroppgavene (N = 96)

Forskningsmetode	Antall oppgaver
Kvalitativ metode	68
Kvantitativ metode	16
Miksa metoder	11
Filosofisk argumentasjon	1

I tabellen fremkommer det at de langt fleste studentene benyttet seg av kvalitative metoder i sine masterprosjekt. Kvantitative metoder har i en del prosjekt vært benyttet som eneste metode (16), men også kombinert med kvalitative metoder ved miksa metoder (11). Filosofisk argumentasjon har i liten grad har vært en fremtredende metode innen fagfeltet. Videre analyser på institusjonsnivå viser at det ved NIH, OsloMet og HINN er en klar overvekt av oppgaver med kvalitative metoder (NIH 31 av 45, OsloMet 20 av 25 og HINN 5 av 6), mens Nord og UiA har en noe jevnere fordeling i masterprosjektene (Nord: 5 kvalitative og 4 kvantitative; UiA: 7 kvalitative og 4 kvantitative). NIH er den institusjonen der størst andel har benyttet miksa metoder i sine masterprosjekter (10 av 45).

Samlet sett viser denne undersøkelsen av masteroppgavene en stor variasjon i tematikker, teoretiske perspektiver og forskningsmetoder som er benyttet. Når det gjelder utvalg, har mange prosjekter ungdomstrinn og videregående skole i fokus, mens det er få prosjekter med utvalg fra barnetrinn, høyere utdanning, nyutdannede lærere eller andre aktører i skolen.

Workshop

Her presenterer vi resultatene som fremkom gjennom analyse av data fra workshopen. Strukturelle og innholdsmessige utfordringer blir presentert først, deretter hvilke temaer som ble ansett som viktig i masteroppgavene, og til slutt utsagn og diskusjon om kompetansebehov blant lærerutdannere.

Strukturelle utfordringer

Flere av utsagnene fra workshopen tyder på at lærerutdannere først og fremst ser strukturelle utfordringer ved innføringen av M-GLU og femårig faglærerutdanning. Deltagerne ga uttrykk for at økningen i antall studenter som skal gjennomføre en masteropplæring vil kreve mer styring når det gjelder organiseringen av masterutdanningene. Eksempler som ble nevnt var å styre studenter mot forskergrupper og forskerprosjekter, eventuelt at masteroppgaven kan erstattes av artikkel skriving, og ulike konsekvenser dette kan ha for veiledning og sensur. Lærerutdannerne var opptatt av å kunne være pragmatiske og finne løsninger slik at de kan klare «å få studentene gjennom», når antall masteroppgaver i lærerutdanningen framover vil øke betydelig. Arbeidssituasjonen for lærerutdannerne vil ifølge deltagerne endres. Stort volum vil føre til «behov for økt veiledningskapasitet» og mer styring vil kreve

mer samarbeid mellom faglærerne. Her var det også utsagn om behov for «felles faglige diskusjoner rundt krav og kriterier».

Tema for masteroppgaver – praksisnærhet og relevans

Det er ulike oppfatninger om i hvilken grad institusjoner skal styre studenters tema-tikker og problemstillinger mot lærerens profesjons-/didaktiske kunnskap. Noen av deltagerne løftet fram betydningen av at problemstillinger som har opphav i stu-denters egne praksiserfaringer vil kunne oppleves mer relevante og interessante å jobbe med. Flere av deltagerne ga uttrykk for at det vil bli viktigere «å samarbeide tett med praksisfeltet» framover med tanke på gjennomføring av profesjonsrelaterte masteroppgaver. Selv om mange av deltagerne trakk fram at masteroppgaven hoved-sakelig må ses på som et bidrag til fagdidaktikken og være relevant for lærerens yrkesutøvelse, ble det nevnt at masteropplæringen også skal kvalifisere studenter for stipendiatstillinger og opptak på doktorgradsprogrammer. Utsagnene retter seg mot at «antall masterstudenter vil øke VELDIG, mens andelen som fortsetter med Phd vil bli mindre». Dette ble nevnt som argument for å gjøre masteroppgaven mer «profe-sjonsorientert» og «praksisnær».

Mange av utsagnene aktualiserte at det også er behov for å utforske problem-stillinger relatert til grenseoppganger; det være seg mellom kroppsøving og idretts-fag, kroppsøving og fysisk aktivitet/helse, og mellom utdanningsvitenskap og idrettvitenskap. Videre mente deltagerne at det vil kreves mer kunnskap om lære-rens profesjonsutøvelse, empiriske praksiser og hva elevene lærer og erfarer i kropps-øvingundervisning. Det oppfattes som nødvendig med mer kunnskap om hvordan kroppsøving foregår på barnetrinnet.

Lærerutdanneres behov for kompetanseutvikling

Deltagerne på workshopen har utsagn om at det vil bli behov for kompetanseheving blant lærerutdannerne når det gjelder veiledning og forskningsmetode. Flere utsagn nevnte aksjonsforskning, lesson studies og klasseromstudier som metodiske tilnær-minger som kan anvendes i større grad framover. Det ble også nevnt at «det vil kreve mer av oss [lærerutdannere] metodisk» å få til et større metodemangfold i master-oppgavene. Kompetansebehovet blant lærerutdannere i kroppsøving som skal veilede masterstudenter på M-GLU og femårig faglærerutdanning ble også sett i en større sammenheng. «Kanskje vil vi få mangel på kompetanse innenfor alle områdene som masteroppgaver setter fokus på,» nevnes det. Videre ble det påpekt at dette «kan få konsekvenser for fremtidige stillingsutlysninger og for kommisjoner» i fagfeltet.

Diskusjon

Resultatene fra analysen av masteroppgavene viser at drøyt halvparten har tematisk innretning mot *erfaring med kroppsøving*, og hva elever og lærere mener, oppfatter og

forstår om utvalgte temaer knyttet til undervisningen i kroppsøving og idrettsfag. En tilsvarende andel av oppgavene har tematisk innretning mot hva som er *målet med faget*. Det er relativt få oppgaver som belyser begreper, teorier, praksiser og didaktikk i profesjonsfeltet, herunder hva kroppsøvingslærerne gjør i sin undervisningspraksis. På den andre side er det relativt mange oppgaver som drøfter *pedagogiske implikasjoner* på bakgrunn av elevsyn, -opplevelser og -erfaringer fra kroppsøvingsfaget og -undervisningen. Samlet sett har legitimeringsforskning angående meninger, oppfatninger og forståelser av kroppsøving og idrettsfag i skolen stor tyngde i masteroppgavene. Når det rettes oppmerksomhet mot hva som foregår i fagets praksiser, er det gjerne på et normativt eller foreskrivende nivå, og om hvordan fremtidig praksis bør være. Slik sett kan denne forskningen oppfattes som praksisrettet, men kortsiktig og problembelysende og i svak dialog med grunnleggende forskning. Slik forskning kan lett føre til en trivialisering (Aasen et al., 2007, s. 35).

Det ser imidlertid ut som om fagfeltet ønsker å ta legitimeringsdebatten et hakk videre når lærerutdannere i workshopen etterlyser forskning om grenseoppganger. En slik forskningstematikk har politisk aktualitet ved at det er flere som har tatt til orde for tydeligere skille mellom fysisk aktivitet som tiltak i skolen, og kroppsøvingsfaget (Borgen et al., 2020). Problemstillinger knyttet til konkretiseringsarbeid og faglig selvrefleksjon vil kunne ses som et tilskudd til den mer praksisnære og profesjonsrettede forskningen, om den også er i dialog med grunnleggende forskning (Aasen et al., 2007). Dette kan også ses i sammenheng med spørsmålet om styring av studentene og å sluse de inn i forskningsprosjekter i valg av tema for masteroppgaven.

Kunnskapsproduksjonen i dagens masteroppgaver domineres av studier av videregående skole (trinn 11–13), og nesten ingen på barnetrinnene. En såpass svak kunnskapsproduksjon om 1–7. trinn gjør det betimelig å stille spørsmål ved om fagmiljøene som skal veilede studenter på masteroppgaver i kroppsøving har påkrevd kompetanse for alle trinn. I og med at masteroppgaven skal være profesjonsrettet, praksisorientert og rettet mot arbeid i skolen, blir det viktig at de som skal veilede masterstudenter i kroppsøving har god forståelse av praksisfeltet, samt kunnskap om hva som er profesjonsrelevante problemstillinger (Maagerø et al., 2019). Lærerutdannere i fagfeltet vil imidlertid kunne ha ulike oppfatninger om kvalitet og relevans i denne sammenheng, ut fra sine fagdisiplinære ståsteder og forskningsmetodiske kompetanse. Kombinasjonen av mer variasjon i hvilke utvalg som er i fokus i masteroppgavene, praksisnære studier og mer varierte metodiske innretninger vil kunne få fram andre typer kunnskap enn det våre analyserte masteroppgaver får fram.

Masteroppgaven skal kvalifisere på en overbevisende måte for yrkespraksis og potensielt for videre vitenskapelig arbeid og karriere, slik som regelverket er. I fem-årige lærerutdanninger skal praksis inngå som del av kvalifiseringen på masternivået. Dette vil få konsekvenser for dimensjoneringen av studiepoengkravet for masteroppgaven, og er blant de strukturelle forholdene som kan ha betydning i diskusjoner om kvalitet og relevans i masteroppgavene. Blant de analyserte masteroppgavene har de

fleste 60 stp., men det er også oppgaver på 30 og 45 stp. Vi har ikke informasjon om hvorvidt dette gjenspeiler ulike oppfatninger om kvalitet og relevans i fagmiljøene, eller om dette er relatert til de ulike institusjonelle kontekstene for masterutdanningene.

Når det gjelder innholdsmessige forhold som har betydning for kvalitet og relevans, viser analysene av masteroppgavene at det er to hovedtrender når det gjelder teoretisk innretning. Om lag halvparten av masteroppgavene i utvalget har basert seg på perspektiver som er forankret i teori om undervisning og/eller læring, mens den andre halvparten baserer seg på teori med opprinnelse og primærreferanser utenfor det utdanningsvitenskapelige feltet. Vi ser også at god en del oppgaver med utdanningsvitenskapelige perspektiver suppleres med teoretiske perspektiver utenfor det utdanningsvitenskapelige feltet. I workshop-utsagnene ser det ut til å være litt ulike meninger om hvordan kunnskapsinteressen blant masterstudentene skal utvikles. Her er det utsagn om at problemstillinger bør ha opphav i studenters praksiserfaringer, og om at det bør være mer styring og tettere kobling til forskningsprosjekter. Selv om flere studier fremhever betydningen av at masterprosjektene bør være relatert til praksis og fremtidig yrkesutøvelse (Eklund et al., 2019; Skagen et al., 2018), er dette også en krevende balansegang. Om tyngdepunktet i masterarbeidene ligger i studentenes erfaringer fra praksis, er det en fare for at bestemte forståelser av faget like gjerne reproduseres som fornyes, og det vil da kunne være en fare for trivialisering, dersom kunnskapsinteressen har svak dialog med grunnleggende forskning (Aasen et al., 2007). På den andre siden ser vi at masterstudenter inviteres inn i forskningsprosjekter som har tyngdepunktet i en vitenskapsdisiplin med svak kobling og kunnskapsinteresse knyttet til arbeid i skolen. Dette kan tyde på spenninger knyttet til vurderinger av kvalitet og relevans i kunnskapsinteresser i fagfeltet, der utdanningsvitenskap synes å stå svakt.

Videre vil vi se resultatene fra analysen av masteroppgavene og utsagnene fra workshopen i sammenheng, i lys av de fem kvalitetskategoriene Wittek og Habib (2012) har utviklet angående undervisningskvalitet og resultat kvalitet på masternivå. Vi finner da at i masteroppgavene vi har undersøkt står fagkultur (f.eks. legitimeringsforskning; fokus på ungdomstrinn og videregående skole) sterkere enn yrkeskvalifisering og samfunnsrelevans (f.eks. behovet for kvalifiserte kroppsøvingslærere i barneskolen), og at synliggjøring av prosedyrer, handle- og tenkemåter står relativt svakt (jf. at det er få studier av læreres didaktiske praksiser). Blant lærerutdannerne i workshopen finner vi derimot at fagkultur er nedtonet mens yrkeskvalifisering og samfunnsrelevans er tydelig vektlagt. I utsagnene om å samarbeide tettere med praksis og styrke relevansen gjennom mer profesjonsrelaterte masteroppgaver, ser vi også en vektlegging av synliggjøring av prosedyrer, handle- og tenkemåter i fagfeltet. Et interessant spørsmål i denne sammenhengen er hvordan vi skal få frem nye spørsmål innenfor feltet, det som hos Wittek og Habib (2012) omtales som kognitiv transformasjon hos studentene. Er veien til dette gjennom at studentene styres eller at de har frihet til å velge problemstillinger for sine masteroppgaver? Her var

det, som tidligere nevnt, ulike meninger blant lærerutdannerne. Dette kan tyde på at det er ulike oppfatninger om vektingen av fagkultur i forhold til yrkeskvalifisering og samfunnsrelevans i fagfeltet. I vektingen mellom de fem kvalitetskategoriene fremtrer det dermed ikke et samlet fagspesifikt mønster (Wittek & Habib, 2012) i kroppsøving og idrettsfag. Dette kan ha sammenheng med at masteroppgavene er gjennomført ved studieprogram som tilhører ulike vitenskapsdisipliner: idrettsvitenskap, utdanningsvitenskap, kroppsøvings- og idrettsvitenskap og folkehelsevitenskap.

I dette flerdisiplinære spenningsfeltet fremstår det som opplagt at det vil dukke opp diskusjoner og problemstillinger med tanke på kvalitet på masteropplæringen og masteroppgaven i kroppsøving og idrettsfag. Elken og Stensaker (2018) hevder at kvalitet i høyere utdanning i dag er noe som skapes og forhandles gjennom dynamiske prosesser i samspill knyttet til undervisning, forskning, vurdering og gradstildeling. Kvalitetsvurderinger på mastergradsnivå vil derfor være tett koblet til andre kvalitetsoppfatninger, vurderinger og ikke minst politikk og praksiser innenfor forskning og utdanning i fagfeltet og på enkeltinstitusjoner. Kvalitetsvurderinger vil således også uttrykkes som et spenningsforhold mellom grunnleggende fenomenorientert forskning og mer praksisnær og profesjonsrettet forskning. Dette fordrer at kvalitet på mastergradsnivå er noe både masterstudenter og lærerutdannere opplever og gjenkjenner (Newton, 2001), slik det kommer til uttrykk som undervisning, veiledet prosess og som resultat i «dørvokter-prosesser» (Kyvik & Thune, 2015). Slik sett er strukturelle og innholdsmessige spørsmål om kvalitet og relevans tett sammenvevd og krever nye former for åpne, kollektive prosesser, slik vi oppfatter at lærerutdannerne i workshopen etterspør. Dette skiller seg fra den praksis vi kan spore gjennom analysen av masteroppgavene, der mangfold og variasjon i tema og teorier er mer fremtredende enn faglige fokuspunkter og kumulativ kunnskapsutvikling.

Avsluttende betraktninger

På bakgrunn av analyser av både masteroppgaver og utsagn fra workshopen, har vi belyst spørsmålet om hva som kan være muligheter og utfordringer ved innføring av femårige lærerutdanninger med integrert master i kroppsøving og idrettsfag for å oppnå kvalitet og relevans i masteroppgavene. Vi ser at for dette flerdisiplinære fagfeltet er det behov for mer utdanningsvitenskapelig orienterte tema og engasjement rettet mot hva som skjer i skolen, for eksempel angående operasjonaliseringen av faget, elevvurdering, didaktiske praksiser, profesjonskvalifisering og mulighetene slike studier gir for nye kunnskapsbidrag til fagfeltet. Når det gjelder praksisrelevans knyttet til kvalitet, vil et vagt kvalitetsbegrep kunne føre til tilsynelatende enighet om overordnede mål, mens en utdypning lett kan føre til kontroverser og uenigheter. Vi mener mulighetene og potensialet for kunnskapsutvikling i fagfeltet ligger i at kvalitets- og relevansspørsmål blir oppfattet og håndtert som dynamiske prosesser. Utdypninger av hva vi i fagfeltet forstår med kvalitet og relevans på masternivå, formuleres når lærerutdannere fører diskusjoner på eksplisitte og tydelige måter som

involverer studentene, slik at de deltar og får innsikt i diskusjonene og den flerdisiplinære konteksten for kroppsøving og idrettsfag. Når kvalitetsspørsmål diskuteres mer kontinuerlig og mellom vitenskapsdisiplinene der utdanningsprogrammene er tilknyttet, vil det kunne bidra til å styrke balansen mellom de ulike perspektivene som inngår i en kortsiktig, problemorientert forskning, og den mer langsiktige, grunnleggende og fenomenorienterte forskningen i fagfeltet.

Referanser

- Afdal, H. W. (2017). «Research-based» and «profession-oriented» as prominent knowledge discourses in curriculum restructuring of professional programs. *Higher Education*, 74(3), 401–418. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9998-7>
- Brew, B. & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2020). Problems created by the (un)clear boundaries between physical education and physical activity health initiatives in schools. *Sport, Education and Society*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1722090>
- Bourke, S., & Holbrook, A. P. (2013). Examining PhD and Research Masters Theses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 407–416. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.638738>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrovseth, S., Thue, F. W. & Mausethagen, S. (2016). *Ekspertrgruppen om lærerrollen: Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures. An interview study with advisors and Master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written communication*, 19(4), 493–544. <https://doi.org/10.1177/074108802238010>
- Eklund G., Aspfors J. & Hansén S. E. (2019). Master's thesis – a tool for professional development? Teachers' experiences from Finnish teacher education. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 76–92. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1973>
- Elken, M. & Stensaker, B. (2018). Conceptualising 'quality work' in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(3), 189–202. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1554782>
- Ewell, P. (2010). Twenty years of quality assurance in higher education: What's happened and what's different?, *Quality in Higher Education*, 16(2), 173–175. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485728>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139.

- Finne, H., Mordal, S. & Ullern E. F. (2017). *Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016* (SINTEF rapport A28066). <http://hdl.handle.net/11250/2569677>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13* (FOR-2020-06-04-1134). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>
- Gornitzska, Å. (Red.). (2003). *Kvalitet i norsk høyere utdanning i et internasjonalt perspektiv* (NIFU skriftserie nr. 25/2003) <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280520/NIFUskriftserie2003-25.pdf?sequence=1>
- Haakestad, H. (2019). Kall eller lønnskamp? En casestudie av Utdanningsforbundets holdning til lukning av læreryrket. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 60(1), 50–73. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2019-01-03>
- Hammerness, K. (2012). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–419. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger: en studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene* (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). ODA. <http://hdl.handle.net/10642/2397>
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>.
- Harvey, L. (u. å.). *Analytic quality glossary*. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/#a>
- Harvey, L. & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education (Del 2), *Quality in Higher Education*, 16(2), 81–113. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485722>
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1–36. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jakhelln, R. E., Bjørndal, K. E. & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 193–211. <https://doi.org/10.5617/adno.2454>
- James, R. & McInnis, C. (1997). Coursework master's degrees and quality assurance: Implicit and explicit factors at programme level. *Quality in Higher Education*, 3(2), 101–112. <https://doi.org/10.1080/1353832970030202>

- Jungk, R. & Müllert, N. (1987). *Future workshops: how to create desirable futures*. Institute for social inventions.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 3. juni). *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå* [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Innfører-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* [Strategi]. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kyvik, S. & Thune, T. (2015). Assessing the quality of PhD dissertations. A survey of external committee members. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(5), 768–782. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.956283>
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott. Idrottslärostudenters møte med utbildingen* (Doktorgradavhandling, Stockholm University) DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:234649/FULLTEXT01>
- Lycke, K. H. (2011). Høyere utdanning på høyt nivå – fortolkninger og mulige konsekvenser. *Uniped*, 34(2), 6–20. https://www.idunn.no/uniped/2011/02/hoeyere_utdanning_paa_hoeyt_internasjonalt_nivaa_fortolkninge
- Maagerø, E., Prøitz, T. S., Rye, E. & Simonsen, B. (2019). *Femårig masterutdanning for grunnskolelærere – ny og utfordrende*. Skriftserien nr. 30, Universitetet i Sørøst-Norge. <http://hdl.handle.net/11250/2618233>
- Maaranen, K. (2010). Teacher students' MA theses: A gateway to analytic thinking about teaching? A case study of Finnish primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 487–500. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508923>
- Moen, K. M. (2011). «Shaking or stirring»? A case study of physical education teacher education in Norway (Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole). NIH. <http://hdl.handle.net/11250/171359>
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and teacher education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Newton, J. (2001). Views from below: academics coping with quality. *Keynote presentation at the Sixth QHE Seminar in association with EAIR and SRHE*. <http://www.qualityresearchinternational.com/eoq/jethro.pdf>
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006* (Del 1: Hovedrapport). https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0011/ddd/pdfv/290662-nokut_hovedrapport1.pdf
- NOU 2000: 14. (2000). *Frihet med ansvar — Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-14/id142780/>
- OECD. (1995). *Frascati-manualen: Utdrag fra OECDs «Frascati Manual» i norsk oversettelse*. <https://www.nifu.no/wp-content/uploads/2015/10/Frascatimanualen2002norsk.pdf>

- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum. The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*, 20(2), 165–178. <http://hdl.handle.net/11250/226341>
- Skagen, K., Løndal, K., Kleve, B. & Smestad, B. (2018). Masteroppgaver og profesjonsrelevans i pedagogikk, matematikk og kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 12(3), 7–27. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1744>
- St. meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – Krev din rett*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- St. meld. nr. 16 (2001–2002). *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Vidal, R. V. V. (2006). The future workshop. Democratic problem solving. *Economic analysis working papers*, 5(4), 1–25. <http://www2.imm.dtu.dk/pubdb/p.php?4491>
- Wittek, A. L. & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(3), 223–236.
- Ørngreen, R. & Levinsen, K. (2017). Workshops as a research methodology. *The electronic journal of e-learning*, 15(1), 70–81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140102.pdf>
- Aasen, P., Sandberg, N. & Borgen, J. S. (2007). *Utdanningsforskning. Fagdepartementets sektorforskningsansvar* (NIFU-rapport 2007:15). <http://hdl.handle.net/11250/278660>
- Aasen, P. & Rye, E. (2013). Behovet for profesjonsrettet doktorgradsutdanning. *Uniped*, 36(4), 84–97. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i4.23089>