



En profesjonsrettet og forskningsbasert masteroppgave

A profession-oriented and research-based master's thesis

Tuva Bjørkvold

førsteamanuensis i norsk, Institutt for grunnskolelærerutdanning, OsloMet

tuvbj@oslomet.no

Sammendrag

Grunnskolelærerutdanningen er blitt femårig, med et krav om en masteroppgave som skal være både profesjonsrettet, praksisorientert og forskningsbasert. Man kan møte denne utfordringen for eksempel ved å utvide forståelsen av hva en masteroppgave innebærer. På OsloMet kan studentene velge et entreprenørielt format, hvor studentene utvikler et didaktisk produkt som de systematisk tester ut i skolen og argumenterer skriftlig og muntlig for gjennom forskning, teori og styringsdokumenter. Formålet med studien er å undersøke studenter med denne masteroppgaven sin forståelse av profesjonsretting og forskningsbasering. Ti studenter er intervjuet om problematikken. Problemstillingen er: Hva ligger i grunnskolelærerstudenters oppfatning av profesjonsrettet, praksisorientert og forskningsbasert angående deres entreprenørielle masteroppgave? I funnene framkommer det at studentene mener de gjennom dette formatet kopler praksisorientering og forskningsbasering. Praksisorienteringen handler særlig om at studentenes masterarbeid foregår i praksis, og at et undervisningsopplegg blir utviklet. Forskningsbaseringen er primært knyttet til å samle data selv i skolen. Studentene trekker videre fram at de må tolke forskning og bruke den til produktet sitt, ikke bare gjengi forskning med egne ord. Det blir drøftet om de ulike kunnskapsformene erfaring, refleksjon, abstraksjon og praksis, som gir en epistemologisk bredde i masteroppgaven, kan bidra til å binde profesjon og forskning sammen. Implikasjoner av studien kan være å tilby en større bredde i formatet i grunnskolelærerutdanningen og kanskje også i andre profesjonsutdanninger. Videre kan designforskning, hvor studentenes produkt utgjør en substansiell del av omfanget til og vurderingen av masteroppgaven, bidra til en tettere kopling av kunnskapsområdene fra forskning og praksis.

Nøkkelord

masteroppgave, grunnskolelærerutdanning, designbasert forskning

Abstract

Primary and lower secondary teacher education has become a five-year master's program, with a master's thesis required to be both professionally oriented and research-based. One way to meet this challenge can be to expand the concept of the master's thesis. At OsloMet, students can choose an entrepreneurial format, indicating the development of an educational product tested out systematically in school, including written and oral argumentation for the need of the product based on research. The aim of this study is to explore the variety in students' understanding of profession-oriented and research-based approaches regarding this format of master's thesis. The research question is "What lies in the teacher-students' perceptions of profession-oriented and research-based approaches regarding their entrepreneurial master's thesis?" Ten students were interviewed. The results show that the students understand the format as a coupling of profession and research. The professional orientation mainly indicates that their study takes place in practice and development of educational products. Collecting data in school by themselves is seen as research-based. The students further enhance that they must interpret research and use it to develop their product, not primarily reproduce content with their own words. It is discussed whether the broad epistemological representation in the master's thesis, encompassing

experimental, presentational, propositional, and practical knowledge, can contribute to combine profession and research. Implications of the study can be to offer a broader range of formats in teacher education. Furthermore, design-based research, where student-developed educational products can contribute to the coupling of knowledge from research and praxis, can be considered.

Keywords

master's thesis, primary and lower secondary teacher education, design-based research

Innledning

Grunnskolelærerutdanningen har fra 2017 vært et femårig masterløp med en avsluttende masteroppgave. Den har på samme tid en sterkere profesjonsretting og vektlegging av forskning enn tidligere (Jakhelln et al., 2016). Det er opp til institusjonen å velge omfanget på masteroppgaven, og over halvparten har valgt 30 studiepoeng, det vil si et halvt års arbeid (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen [NOKUT], 2024). Før omleggingen var det få lærere i grunnskolen som hadde mastergrad (Biljana, 2019). Fra og med dem som ble uteksaminert i 2022, og framover, derimot, skal alle fullføre en masteroppgave, og de fleste grunnskolelærerstudentene skal arbeide i skolen, ikke gå videre med en doktorgrad. Masteroppgaven skal bidra til at lærerne blir værende i læreryrket (Nasjonalt råd for lærerutdanning [NRLU], 2018). En utfordring er derfor hvordan masteroppgaven kan fungere etter hensikten, for mangfoldet av lærerstudentene.

I Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 1–7 er det skrevet: «Masteroppgaven skal være på minimum 30 studiepoeng. Den skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Masteroppgaven i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk» (2016, § 3). Begrepene som blir framhevet, er *profesjonsrettet*, *praksisorientert* samt *solid forankring i fag og fagdidaktikk*. Yrket lærer trer dermed tydelig fram i forskriften. Fagdidaktikk kan forstås som formidling av, forskning på og undervisning i fag (Ongstad, 2012). Undervisningsfag er de fleste fag i lærerutdanningen utenom pedagogikkfagene, som også stort sett tilsvarer skolefag.

I punkt 3.4 i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 1–7 trinn finner vi: «Forskningsbaserte læringsprosesser skal fremme studentenes selvstendighet, analytiske ferdigheter og kritiske refleksjon slik at de som lærere kan ta i bruk ny kunnskap og videreutvikle både seg selv, sin profesjon og sin arbeidsplan etter endt utdanning» (NRLU, 2018). Masteroppgaven er et eksempel på en *forskningsbasert læringsprosess*. Det er interessant at den skal fremme selvstendighet og analytiske ferdigheter i framtiden, når studentene er blitt lærere. Da skal de kunne videreutvikle ikke bare seg selv, men også lærerprofesjonen. Masteroppgaven er dermed ikke bare en siste kvalifisering før en er godkjent lærer, men også noe som skal gi kompetanse til utvikling i mange år framover. Videre i retningslinjene er det framhevet at: «Institusjonene skal legge til rette for at studentene skal kunne delta i pågående FoU-baserte prosjekt og kunne initiere egne prosjekt» (NRLU, 2018). I retningslinjene er det framhevet at studentene ikke bare skal kunne delta i forsknings- og utviklingsbaserte prosjekter, men at det også skal være mulig for studentene å initiere egne prosjekter. Dette kan for eksempel realiseres i masteroppgaven. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 1–7 og de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 1–7 trinn viser med stor tydelighet at masteroppgaven skal være både innrettet mot lærerprofesjonen og være forskningsbasert.

Tidligere forskning omkring studenters oppfatning av kunnskapsgrunnlag i masteroppgaven viser at studentene primært oppfatter masteroppgaven som en kvalifisering innen

forskning (Afdal & Lorentzen, 2023; Lorentzen et al., 2022). Erfaringer fra Tromsø, som var først ute med master for grunnskolelærere, viser at studenter som har skrevet en fagdidaktisk masteroppgave, opplever en relevans av oppgaven i yrket i etterkant, og at andre studenter trekker fram den forskningsbaserte kunnskapen som det sentrale i oppgaven (Bjørndal et al., 2020). Studentene framhever FoU-kompetansen masteroppgaven har gitt dem (Jakhelln et al., 2016). Profesjon står sterkt i kunnskapsbegrepet knyttet til master i lærerutdanningene ifølge en analyse av styringsdokumenter (Borgen & Prøitz, 2023). Analysen viser videre at forskning i styringsdokumentene primært handler om metoder og etikk, det noen kaller den håndverksmessige siden ved forskning og i liten grad forskning som grunnlag for kunnskap i masteroppgavene.

Profesjonsrettet, praksisorientert og forskningsbasert

Med bakgrunn i framhevingen av begrepene *profesjonsrettet* og *praksisorientert* samt *forskningsbasert* i forskriften og av *forskningsbasert* i styringsdokumentene for grunnskolelærerutdanningen ønsker jeg å se nærmere på hva begrepene kan romme.

Profesjonsrettet kan bety at masteroppgaven skal rette seg mot en profesjon, yrket lærer, som utdanningen kvalifiserer til. Det kan også forstås som at masteroppgaven skal være didaktisk ved å innebære både forskning omkring, planlegging av og utøvelse av undervisning (Ongstad, 2012). I styringsdokumentene kan profesjonsrettet tolkes som en profesjonalisering av utdanningen gjennom å kople fagfordypning til et forskningsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lorentzen et al. (2022) viser til det lærerutdannere forstår som bred eller smal forankring i fag. Den brede forankringen innebærer at en i en profesjonsrettet masteroppgave også kan bruke pedagogisk litteratur og forskning, i tillegg til fagdidaktikk, og at oppgaven dermed kan være fagoverskridende. Den smale forankringen innebærer rene fagdidaktiske temaer i enkeltfagene. I forskningsoppsummeringen om hva lærerutdanningen som profesjonsutdanning innebærer, blir det framhevet at studentene må lære hvordan de skal finne, lese og forstå kunnskap fra relevante kunnskapskilder, og hvordan de skal være undersøkende praktikere og begrunne pedagogiske avgjørelser (Lillejord & Børte, 2017). En profesjonsrettet masteroppgave kan dermed innebære å være undersøkende og argumenterende praktikere for eksempel ved å teste ut noe i praksis i skolen.

Praksisorientert kan bety at masteroppgaven skal handle om eller være rettet mot praksisfeltet, i denne forbindelse skolen. Det kan også innebære at masteroppgaven skal likne på praksis eller være orientert mot det som skjer i praksis, en tolkning det ser ut til at Lorentzen et al. (2022) benytter, da begrepet i intervjuguiden er erstattet med praksisnær. En annen tolkning er at masteroppgaven skal være didaktisk innrettet (Antonsen et al., 2020).

Begrepet *forskningsbasert* kan innen lærerutdanning tolkes på ulike måter. Healey og Jenkins' (2009, s. 6) modell for hvordan en kan integrere forskning i utdanningen, er toneangivende. Modellen er utviklet for bachelornivå og kan også brukes på masternivå. Den har to akser. Den horisontale betegner forskningens rolle fra innhold til prosess. Den vertikale indikerer studentens rolle i en dynamisk utvikling fra tilhører til deltaker i forskning. Dette munner ut i fire typiske tilnærminger: 1) *forskningsledet* utdanning hvor studenten lærer innhold fra forskning, 2) *forskningsorientert* utdanning hvor studenten lærer det forskningsmessige håndverket, 3) *forskningsaktiv* utdanning hvor studenten gjennomfører forskning selv, og 4) *forskningsveiledet* utdanning hvor studenten diskuterer forskning. I denne modellen ses utdanning på som en helhet, og modellen kan også anvendes på masteroppgaven, som er en stor del av studentenes utdanning.

Det finnes allerede en forkortelse brukt i universitets- og høyskolesektoren som kanskje kan omfatte hva «profesjonsrettet, praksisorientert og forskningsbasert» kan innebære i forbindelse med masteroppgaven: FoU, forskning og utvikling. En høyere FoU-kompetanse hos lærerstudenter med mastergrad er etterspurt (Bjørndal et al., 2020). Masteroppgaven kan være en inngang til å inkludere både forskning og utviklingsarbeid i lærerutdanningen samt i lærerprofesjonen.

Forholdet mellom profesjonsrettet, praksisorientert og forskningsbasert når det gjelder masteroppgaven, kan også bli sett på med et epistemologisk blikk. Kunnskap i lærerutdanningen er preget av spenninger mellom felt som forskning og praksis, erfaring og teori (Borgen & Prøitz, 2023). Derfor vil en epistemologisk forståelse av masteroppgaven kunne gi større innsikt i hva slags kunnskap som ligger til grunn, og i hvorvidt ulike epistemologier lar seg forene i den. Muller (2009) har sett på epistemologi knyttet til yrkesutøvelse og utdanning og lansert en todeling av kunnskapsformer i det han kaller konseptuell kunnskap og kontekstuell kunnskap. Konseptuell kunnskap er teoretisk og fag- og forskningsforankret, mens kontekstuell kunnskap er koplet til praksisfeltet, en inndeling som kan sammenfatte «profesjonsrettet og forskningsbasert». Muller framhever balansen eller konflikten mellom disse kunnskapsformene som utfordrende innen lærerutdanningen fordi det konseptuelle har røtter i de teoretiske disiplinene, mens det kontekstuelle har basis i læreryrket, noe som gir helt ulike kunnskapsformer.

Reason (1998, s. 4) presenterer en utvidet epistemologi som består av fire kunnskapssområder. Det er *erfaringsbasert* kunnskap, ervervet direkte i møter med folk, steder og ting og primært erfart kroppslig. Videre er det *presentasjonskunnskap*, en konkretisering av erfaringer satt i hverdagslige ord eller uttrykt for eksempel gjennom fortellinger. *Abstrahert* kunnskap er i form av teorier og idéer og presentert gjennom språk. Til slutt er det *praktisk* kunnskap, som kommer til syne gjennom ferdigheter. Trolig er flere av disse epistemologiske representasjonene aktuelle i masteroppgaver, hvor det praksisorienterte kan sees som erfaringsbasert og forskningsbaseringen som abstrahert kunnskap.

Nicol, som bruker Reasons epistemologi, hevder at: «The point I am persuing is that abstract knowledge is a legitimate but incomplete form of knowledge» (2003, s. 15). Han argumenterer for at utdanning bør ta opp i seg alle fire kunnskapsområder. Videre poengterer han at det er vanskelig å skulle teoretisere direkte fra erfaring eller å gjøre teori om til noe praktisk; en trenger alle fire epistemologier for å få kunnskapsformene til å henge sammen.

Entreprenøriell masteroppgave

Ved OsloMet er det mulig å velge tre ulike formater på masteroppgaven, en større skriftlig tekst, en artikkel med kappe og en entreprenøriell masteroppgave (Bjørkvold, 2023). Alle tre har samme emneplan og dermed samme læringsutbyttebeskrivelser, men egne sensorveiledninger. Det er det entreprenørielle formatet som blir presentert her. Kjernen i denne masteroppgaven er at studenten argumenterer for og utvikler et didaktisk produkt, systematisk tester det ut i skolen og på bakgrunn av funn fra praksisfeltet forbedrer produktet. Denne masteroppgaven består av tre elementer:

1. Et didaktisk produkt (50 % av vurderingen). Dette produktet er beskrevet vidt for å kunne favne ulike mottakere, fagdidaktiske og pedagogiske tilnærminger, fagområder og metoder. Eksempler på didaktiske produkter er spill, databaser, undervisningsopplegg, læringsressurser og konkretiseringsmateriell. Videre skal produktet ha en

- bruksanvisning med en detaljert beskrivelse av innhold, mottaker, formål, fagområder og forankring i læreplanen.
2. En skriftlig del på 5000 ord (25 % av vurderingen). I den skriftlige delen skal studenten argumentere gjennom forskning, teori og styringsdokumenter for at det kan være behov for det didaktiske produktet. I metodedelen blir det redegjort for overordnet metode, datainnsamling og analyse. Til slutt er det en kort del med oppsummering av funn og implikasjoner.
 3. En muntlig del fordelt på en 25 minutter lang presentasjon og en 20 minutter lang fagsamtale (25 % av vurderingen). I den muntlige delen skal studenten holde en forberedt presentasjon om utviklingen av produktet med et reflektert og kritisk blikk på prosessen. I fagsamtalen stiller sensorene spørsmål fra alle tre deler av masteroppgaven.

I sensorveiledningen står det at: «I vurderingen av masteroppgaven totalt skal studentens analytiske evner, samt studentens selvstendighet og evne til å drive utviklingsarbeid vektlegges. Det fagdidaktiske / pedagogiske bidraget skal vektlegges.» (Bjørkvold & Eidsvaag, 2023). Det gis én samlet karakter. I designforskning er resultatet både det konkrete produktet og den lokale teorien som er utviklet for å plassere produktet i den aktuelle konteksten (Anderson & Shattuck, 2012). Et formål med dette formatet er derfor at studentene både realiserer forskning og teori i et konkret produkt, men samtidig at de gjennom uttesting i praksis utvikler en lokal teori i form av en kunnskapsbasert begrunnelse for egne didaktiske valg. Det som i hovedsak skiller dette formatet fra den klassiske monografien, er at selve det didaktiske produktet, inkludert utviklingen, veier tungt i vurderingen.

For å gi et innblikk i hva studentene har utviklet, blir noen av produktene kort presentert. Nabospillet (Aarup & Sandnes, 2022; se Figur 1) er et analogt og digitalt spill som eksponerer begynneropplærings eleven for nabospråkene norsk, svensk og dansk.

Fysisk aktiv læring i norskfaget (Rand, 2022; se Figur 2) er en digital læringsressurs for lærere med tips og idéer til hvordan en kan integrere fysisk aktivitet i norskfaget for de yngste elevene.

Det var en gang et eventyr (Ludvigsen, 2023; se Figur 3) er et brettspill hvor elevene gjennom bevegelse og faglige utfordringer får konkret erfaring med elementene i eventyrsjangeren.

SuperGeniAkademiet (Røvik, 2023; se Figur 4) inneholder en koffert som inviterer elevene ut på en magisk tidsreise til det gamle Egypt, der de får brynt seg på matematiske utfordringer.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvilke oppfatninger grunnskolelærerstudenter som har fullført en entreprenøriell masteroppgave, har om profesjonsretting, praksisorientering og forskningsbasering. Hensikten er å se etter bredde av forståelser. Problemstillingen er som følger:

Hva ligger i grunnskolelærerstudenters oppfatning av profesjonsrettet, praksisorientert og forskningsbasert angående deres entreprenørielle masteroppgave?



Figur 3. Det var en gang et eventyr (Ludvigsen, 2023).



Figur 4. SuperGeniAkademiet (Røvik, 2023).

Metode

Studien er en kasusstudie hvor alle informantene har valgt det entreprenørielle formatet på sin masteroppgave i grunnskolelærerutdanningen (Yin, 2014). Kasusstudier har den fordel at de kan kaste empirisk lys over teori (Flyvbjerg, 2013). I denne forbindelse handler det om å få en utvidet forståelse av hvordan et annerledes format på masteroppgaven kan oppleves som mulig profesjonsrettet, praksisorientert og forskningsbasert.

Alle studentene (11) fra de to første årene det entreprenørielle formatet ble tilbudt, ble kontaktet. Én student svarte ikke. De resterende er intervjuet. Informantene (10) består av tidligere studenter i jobb (3) og studenter på slutten av siste studieår (7). Alle blir i den videre teksten kalt studenter.

Primærdataene består av intervjuer foretatt i den konstellasjonen studentene gjennomførte masteroppgaven, det vil si noen alene og noen i par. Det er gjennomført 7 intervjuer med en varighet på 20–47 minutter, totalt 3 timer og 36 minutter. I intervjuet ble en forkortet intervjuguide fra Lorentzen et al. (2022, s. 133–135) benyttet. Intervjuet var semistrukturert (Kvale & Brinkmann, 2009) og inneholdt noen oppfølgingsspørsmål for å få utdypinger fra informantene. Det ble gjort lydopptak, og intervjuene ble deretter transkribert. Sekundærdata er masteroppgavene til alle 10 studenter, inkludert produkt, skriftlig del og videoopptak av muntlig del, med den digitale presentasjonen som ble anvendt.

Analyse

Analysen er gjort av transkriberte intervjuer i programmet NVivo12, en tematisk analyse i to steg (Braun & Clarke, 2006). Første steg var å lage overordnede deduktive kategorier. *Profesjonsrettet* og *praksisorientert* er satt sammen til én kategori fordi begge er knyttet til læreryrket. *Forskningsbasert* er andre kategori. Analyseenheten er fraser, dvs. deler av setninger med samme tema. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, og samme ytring kan bli plassert i flere kategorier. Andre steg var å analysere innholdet i de to kategoriene. Kategorien *Profesjonsrettet/Praksisorientert* ble delt i tre som en sammenfatning av ulike forståelser presentert i innledningen: 1) *Yrket lærer*, dvs. at studentene trekker inn generelle trekk ved yrkesutøvelsen, 2) *Didaktisk*, dvs. at studenten snakker om didaktiske kategorier, som å planlegge undervisning, eller selve undervisningen, og 3) *I praksis*, dvs. at noe blir undersøkt eller testet i skolen. Kategorien *Forskningsbasert* ble delt i fire, etter Healey og Jenkins (2009), som beskrevet i innledningen. Analyseskjemaet blir presentert i Tabell 1.

Etikk og troverdighet

Studien er vurdert til lovlig av Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør (2023) når det gjelder personvern. Materialet er anonymisert og deltakelse frivillig. Den største etiske utfordringen i studien gjelder forfatterens innsideproblematikk (Kvernbekk, 2005). Forfatteren har selv ledet arbeidet med å utarbeide formatet med entreprenøriell masteroppgave og veiledet de fleste studentene, og studien er derfor i noen grad å forske på egen praksis (Ulvik et al., 2022). Det er også hun som gjennomførte intervjuene. Dette er problematisk på i alle fall to måter. For det første gjelder det bias: En forutinntatt forståelse av formatet og kjennskap til studentene gjør at en kan tendere til å bekrefte det en ubevisst forventer (Nickerson, 1998). Dette er arbeidet med ved at analysekategoriene ble presentert for kolleger som ikke kjente situasjonen, og at disse analyserte 15 % av materialet. Det var stort sammenfall i kodingen av materialet (ca. 81 %). Det var særlig kategoriene *Yrket lærer* og *Didaktisk* hvor kodingen var ulik. I en felles gjennomgang ble

Tabell 1. Analysekategorier

Kategori første steg	Beskrivelse	Kategori andre steg	Beskrivelse
Profesjonsrettet og praksisorientert	Tematiserer yrket	Yrket lærer	Yrkesutøvelsen
		Didaktisk	Planlegging og gjennomføring av undervisning
		Foregår i praksis	Når noe blir testet eller undersøkt i skolen
Forskningsbasert	Tematiserer forskning	Forskningsledet	Innhold fra forskning
		Forskningsorientert	Forskningsmessig håndverk
		Forskningsaktiv	Gjennomføre forskning
		Forskningsveiledet	Diskutere forskning

det enighet om å skille tydeligere ved at *Yrket lærer* omfattet mer generelle vendinger, mens *Didaktisk* var tett knyttet til konkret undervisning. Det var også noe diskrepans i skillet mellom *Forskningsledet* og *Forskningsveiledet*. Det ble enighet om at fraser om forskningsinnhold spesifikt skulle bli kategorisert som *Forskningsledet*, og at ord som drøfting, tolket e.l. utgjorde *Forskningsveiledet*. Videre har andre kolleger lest artikkelutkast med et kritisk blikk.

For det andre gjelder det maktforholdet: En veileder i en intervjusituasjon har en posisjon preget av autoritet (Pile, 1991). Veiledningen var avsluttet, og forfatteren hadde ikke noe med vurdering av studentenes masteroppgave å gjøre, likevel kan studentene ha følt en underliggende forventning om eller forpliktelse til å delta på intervju. For å demme opp for dette ble det presisert overfor informantene at deltakelse var frivillig, at det ikke påvirket deres resultater, og at de fikk mulighet til å lese manus og trekke seg når som helst i prosessen. Intervjueren la videre vekt på å ikke vise reaksjoner på innspillene og på å oppfordre til utdypinger og gi god tid til svar for å åpne mest mulig for innspill, og samtidig vektla intervjueren å være bevisst på at intervjuobjektene kunne være preget av situasjonen og svare det de trodde intervjueren ønsket (Jerolmack & Khan, 2014). En generell svakhet ved intervjuer er at de er selvrappporterende, og preget av hvordan intervjuobjektet kan ønske å framstå (Svenkerud, 2021).

Andre begrensninger ved studien er det relativt lave antall informanter og at informantene aktivt hadde valgt det entreprenørielle formatet og dermed kunne være mer positivt innstilte til denne formen for masteroppgave i utgangspunktet.

Resultater

Først blir en kvantifisering av resultatene presentert for å vise tendenser i materialet (Tabell 2). Deretter blir kvalitative funn presentert for å gi mer dybde. Totalt er 161 ytringer kategorisert, og siden 26 av disse har fått dobbelt koding, er totalen 187 koder. I alt er 24 ytringer kodet både som *I praksis* – når det gjelder profesjonsretting – og som *Forskningsaktivt*, som gjelder å gjennomføre forskning.

Innen det profesjonsorienterte er kategorien *I praksis* (47) størst; den handler primært om at studentene tester ut produktet sitt i skolen. I tillegg kan begrunnelsen for produktet komme fra praksisfeltet. Kategorien *Didaktisk* (17) inkluderer først og fremst at studentene

Tabell 2. Kvantifisering av resultater sortert etter kategorier

Kategori første steg	Kategori andre steg	Antall fraser
Profesjonsrettet og praksisorientert	Yrket lærer	5
	Didaktisk	17
	I praksis	47
Totalt profesjonsrettet og praksisorientert		69
Forskningsbasert	Forskningsledet	15
	Forskningsorientert	3
	Forskningsaktiv	45
	Forskningsveiledet	31
Totalt forskningsbasert		92
Totalt antall fraser		187

utvikler et didaktisk produkt, som et undervisningsopplegg. Studentene nevner i liten grad *Yrket lærer* (5), og om de gjør det, er det som en realitetsorientering om arbeidsformen. Om lag halvparten av den overordnede kategorien *Forskningsbasering* gjelder *Forskningsaktiv* (45), knyttet til at studentene selv gjennomfører forskning. Studentene trekker fram at de selv gjør datainnsamlingen og planlegger forskningen med tanke på produktutvikling. Videre er *Forskningsveiledede* (31) ofte omtalt ved at studentene viser til at de argumenterer gjennom forskning for produktet sitt. Å vise til innhold i forskning er tolket som tilhørende kategorien *Forskningsledet* (15). Studentene kommenterer *Forskningssorientering*, de mer håndverksmessige sidene ved forskningen, i liten grad (3).

Alle studentene framhever at de gjennom arbeidet med den entreprenørielle masteroppgaven opplevde at den på samme tid var profesjonsrettet, praksisorientert og forskningsbasert.

Ja, absolutt. Jeg tenker at den oppgaven egentlig er et bevis på det, at det går an å kombinere på en fornuftig måte, at man både kan, ja, at man ikke bare får øvelse i å se hvilke behov som er der ute, lese hvilken forskning som er på feltet, og sette seg inn i det og så lage undervisning som på en måte er i tråd med forskningen, da, og vise hva som er, ja, å kunne basere seg på det, ikke bare ut ifra egne erfaringer og hva man selv liker, da. (Student 1)

Det profesjonsrettede gjelder *I praksis* ved at studenten får «øvelse i å se hvilke behov som er der ute», og *Didaktisk* gjennom at studenten «lager undervisning». Det forskningsbaserte tilhører kategorien «Forskningsledet» i at studenten har lest forskning på feltet, og så «Forskningsveiledet» i at studenten lager «undervisning som på en måte er i tråd med forskningen».

Student 2 ser på forskningsbaseringen som *Forskningsveiledet* idet hun «får vist hvordan vi tolker forskning og teori». Tolkingsdelen blir framhevet som en motsetning til å «skrive det om til vårt eget», som her er forstått som gjengivelse av forskning, som studentene ellers har erfaring med. Praksisorienteringen blir forstått som *Didaktisk* ved at studentene får «vist det ut gjennom produktet», en praktisk realisering av forskningen de bygger på, og dermed en form for konkret undervisning.

Jeg føler i større grad kanskje med denne masteren at vi får vist hvordan vi tolker forskning og teori, da, og vist det ut gjennom produktet, da. Ja, for det vi gjør mye ellers, er jo å skrive det om til vårt eget, men her får vi faktisk vist hvordan vi har skjønt det, så, ja, det er en litt annen måte å jobbe på. (Student 2)

Student 10 gir et eksempel på *Forskningsaktiv* forståelse ved å si «at vi drar ut og forsker» og «henter inn forskning selv». Det er studentene selv som gjør datainnsamlingen. «Lager jo et produkt» tolkes som *Didaktisk*, og i tillegg kan «at vi drar ut og forsker» forstås som en praksisorientering i at det tilhører kategorien *I praksis*.

Ja, for jeg tenker at måten jeg arbeider på, er jo at vi drar ut og forsker, vi drar ut og henter inn data, så du lager jo et produkt hvor du også henter inn forskning selv, så det er jo rettet både mot profesjonen og at du oppdager nye ting, så du, ja, jeg tenker at det er mulig, men samtidig så er det jo avhengig av hva du finner ut av. (Student 10)

Student 7 trekker fram flere sider ved forskning: *Forskningsveiledet* ved å «benytte oss av forskning, for å komme oss videre», *Forskningsbasering* gjennom «hente inn data», *Forskningsorientert* i håndverket «forskningsmetoder som vi har lært her» og *Forskningsledet* ved å «sammenlikne med tidligere forskning». Hele bredden av begrepet forskningsbasering er dermed representert. Profesjonsorienteringen sees som kategorien *I praksis* ved å måtte «ut i skolen».

Ja, jeg opplever i hvert fall at vi følte at det var en god kombinasjon, å få til begge samtidig. At vi måtte jo benytte oss av forskning for å komme oss videre, og da måtte vi jo ut i skolen og hente inn data, men så brukte vi jo da forskningsmetoder som vi har lært her på OsloMet for å hente inn den dataen og sammenliknet det med tidligere forskning for å kunne gå videre til neste fase, da, så jeg opplevde jo virkelig at det kunne gå hånd i hånd. (Student 7)

Flere av studentene svarer på spørsmålet om masteroppgaven som forskningsbasert og som profesjonsrettet samtidig ved å bruke begrepene *praktisk* og *teoretisk*. Det *Didaktiske* kommer fram i å lage noe, og det skal brukes «i praksis». At produktet er «basert på teori og forskning», kan forstås som at teori og forskning brukes for utviklingen, altså en *Forskningsledet* forståelse.

I løpet av studiet så har jeg opplevd det som et tema som har blitt tatt opp ofte, altså, hvordan kan man få møtet mellom den teorien som vi har i forelesningen, og det praksisnære i klasserommet, altså, hvordan skal man få til det, fordi mange kan oppleve det som to forskjellige verdener, og en sånn type entreprenøriell masteroppgave, der blir man på en måte tvunget til å, eller kanskje det er en måte å fusjonere teori og praksis på, fordi du skal lage et produkt som skal brukes i praksis basert på teori og forskning. (Student 6)

Ja, masteroppgaven kan på en måte skape et sånt møte mellom den praktiske biten og den teoretiske delen som lærerprofesjonen på en måte er en del av, da. (Student 3)

Ja, jeg tenker jo at denne type masterform er i mye større grad relevant, da, fordi den er mer praksisorientert. Du må i mye større grad ut og teste ting i skolen, og du får stått i et prosjekt over lengre tid, noe du også ofte gjør i skolen, altså, det er mange erfaringer du kan hente gjennom den type master som også er nyttig for oppgaver du har som lærer, da. (Student 2)

I videre refleksjoner omkring profesjonsorientering kommer tid opp som et aktuelt tema i kategorien *Yrket lærer*. Profesjonsorienteringen i «å utvikle egen praksis», sett som en del av *Yrket lærer*, og det *Didaktiske* i å lage opplegg blir omtalt som tidkrevende og tolket som at det ikke er realistisk å bruke så mye tid når en lærer.

Som lærer tenker jeg at det har vært veldig fint, særlig det å kunne utvikle egen praksis og også kunne knytte det til å lese relevant forskning og på en måte se på, det er kanskje ikke noe man nødvendigvis har tid til i hverdagen. (Student 1)

Da [når en er lærer] er det ikke alltid man får mulighet til å legge inn så mye tid til å lage slike kreative opplegg eller teste ut. (Student 10)

Drøfting

For å svare på problemstillingen *Hva ligger i grunnskolelærerstudenters oppfatning av profesjonsrettet, praksisorientert og forskningsbasert angående deres entreprenørielle masteroppgave?* er det gjennomført intervjuer med alle studentene som har gjennomført masteroppgaven i dette formatet, utenom én. Alle studentene oppfatter den entreprenørielle masteroppgaven som profesjonsrettet, praksisorientert og forskningsbasert på samme tid. Begreper som «bevis», «hånd i hånd» og «fusjonere teori og praksis» blir brukt. Jeg vil i det følgende drøfte to sider ved funnene. For det første drøfter jeg hvordan profesjonsrettingen/praksisorienteringen og forskningsbaseringen blir omtalt. For det andre kopler jeg inn epistemologiske aspekter, det vil si de ulike kunnskapsformene som framkommer gjennom arbeidet med den entreprenørielle masteroppgaven.

Profesjonsrettingen blir primært omtalt under kategorien *I praksis*, og gjelder først og fremst at studentene skal teste sitt eget produkt i skolen. Nettopp å teste produktet i skolen har sin forskningsmessige motsats i *Forskningsbasering*, siden studentene selv gjennomfører forskning. Profesjonsrettingen trer derfor klart fram som en del av masteroppgaven, i motsetning til evalueringen av masteroppgaven som monografi, hvor det forskningsmessige var dominerende (Lorentzen et al., 2022). Et annet interessant funn er hvordan en *Forskningsveiledet* forståelse – det vil si at forskning blir diskutert og brukt i det *Didaktiske*, i å planlegge og argumentere for produktet – blir brukt. Lillejord og Børte (2017) trekker fram de samme momentene i sin forståelse av hva som kan ligge i profesjonsutdanningen. Å bruke forskning til argumentasjon trekker én student fram som annerledes enn tidligere i utdanningsløpet; de skal bruke forskning og vise hvordan de tolker den, altså ha en *Forskningsveiledet* tilnærming, og ikke gjøre det de vanligvis gjør, som er å referere forskning med egne ord, som er en *Forskningsledet* tilnærming. Denne *Forskningsveiledede* tilnærmingen skiller seg også fra at i styringsdokumenter i lærerutdanningen blir det håndverksmessige ved forskningen, *forskningsorientering* (Borgen & Prøitz, 2023), mest framhevet.

Yrket lærer blir i liten grad trukket inn som praksisorientering av studentene, og om det blir gjort, blir arbeidet med masteroppgaven sammenliknet med hvordan det er å

være lærer, som å stå i noe over lengre tid og å lage undervisningsopplegg. Men den store arbeidsmengden og tidsbruken forbundet med masteroppgaven blir sett på som urealistisk når man faktisk er lærer. Dette er betenkelig, i og med at masteroppgaven også skal kvalifisere til videre forsknings- og utviklingsarbeid i skolen, noe som er etterspurt (Bjørndal et al., 2020; NRLU, 2018).

I den entreprenørielle masteroppgaven mente studentene at den tilsynelatende dikotomien i skillet mellom teori og praksis ble opphevet. En kan tolke dette dithen at den konseptuelle og kontekstuelle kunnskapen (Muller, 2009), ble forent. Det særlig utfordrende skillet mellom disse kunnskapsformene i lærerutdanningen (Muller, 2009) ser dermed ut til å bli sammenvevd i denne formen for masteroppgave. Innenfor Reasons (1998) rammeverk har studentene epistemologisk vist abstrakt kunnskap om et fagfelt gjennom argumentasjon og produktutvikling, fått erfaringsbasert kunnskap gjennom uttestingen, brukt presentasjonskunnskap gjennom refleksjoner fra uttestingen, og selve produktet kan sees som en realisering i praktisk kunnskap. Dermed er alle fire epistemologiske dimensjoner representert, som Nicol (2003) hevder er essensielt for å få fullgod kunnskap og kopling mellom det erfarte og det abstrakte. Utfordringen som er beskrevet i styringsdokumentene, om at profesjonen står sterkt, mens kunnskapsbygging har liten plass (Borgen & Prøitz, 2023), kan derfor se ut til å ha fått en annen vektning i realiseringen av den entreprenørielle masteroppgaven.

Implikasjoner av studien kan være å åpne for enda flere formater av masteroppgaven i grunnskolelærerutdanningen og kanskje også i andre profesjonsutdanninger. Videre kan et entreprenørielt format med forskningsbasert utvikling av et didaktisk produkt som blir testet ut i skolen, bidra til å kople ulike epistemologier i lærerutdanningen, noe som er sentralt for å styrke relevansen og øke FoU-kompetansen til kommende lærere.

Konklusjon

Masteroppgaven skal være både profesjonsrettet, praksisorientert og forskningsbasert. Dette kan oppfattes som krevende å realisere i praksis. Den entreprenørielle masteroppgaven, hvor studentene argumenterer gjennom tidligere forskning for et didaktisk produkt, utvikler produktet og systematisk tester det ut i skolen, gir studentene en annen mulighet. Studentene i denne intervjubaserte studien oppfatter masteroppgaven som at det går an å kombinere det profesjonsrettede og praksisorienterte med det forskningsbaserte. Oppgaven har blitt sett på som en oppheving av motsetningen mellom teori og praksis, en motsetning de har opplevd gjennom store deler av lærerutdanningen. Kanskje kan dette forklares epistemologisk ved at den entreprenørielle masteroppgaven gir studentene både abstrakt og erfaringsmessig kunnskap, i tillegg til den praktiske i utviklingen av produktet og presentasjonskunnskap gjennom refleksjonen om utviklingsprosjektet de gjennomfører.

Referanser

- Aarup, A. & Sandnes, E. T. (2022). *Nabospråkspill i begynneropplæringen: Utviklingen av Nabospillet*. [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet, DUO vitenarkiv].
- Afdal, H. W. & Lorentzen, M. (2023). Bachelor- og masteroppgaversom uttrykk for forskningsbasering i lærerutdanningene Universitetsforlaget. I S. Bøyum, J. Caspersen, S. Mausethagen, T. S. Prøitz, & F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole?: forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 149–175). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23-08>

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Antonsen, Y., Jakhelln, R. & Bjørndal, K. E. W. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 103–121. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2209>
- Biljana, P. (2019.06.27). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019*. Statistisk Sentralbyrå. <https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/handle/11250/2627224>
- Bjørkvold, T. (2023). Hvordan masteroppgaver kan skape bedre lærere. *Bedre skole*, 3, 32–37. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-laerertutdanning-master/hvordan-masteroppgaver-kan-skape-bedre-laerere/377207>
- Bjørkvold, T. & Eidsvaag, F. F. (2023). *Entre - Entreprenørielle masteroppgaver ved grunnskolelærerutdanningen OsloMet*. Institutt for grunnskolelærerutdanning. <https://uni.oslomet.no/entre/>
- Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y. & Jakhelln, R. (2020). FoU-kompetansen til nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.7917>
- Borgen, J. S. & Prøitz, T. S. (2023). Kunnskapens rolle i lærerutdanning. I *En forskningsbasert skole?: Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 88–106). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23-0>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Flyvbjerg, B. (2013). Case study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (4. utg., s. 169–203). SAGE.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. (2016). *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>
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. Higher Education Academy.
- Jakhelln, R., Bjørndal, K. E.W. & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 193–211. <https://doi.org/10.5617/adno.2454>
- Jerolmack, C. & Khan, S. (2014). Talk is cheap: Ethnography and the attitudinal fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 178–209. <https://doi.org/10.1177/0049124114523396>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017.01.17). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning - forutsetninger og prinsipper fra forskning: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapssenter for utdanning. <http://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254024710432.pdf>
- Lorentzen, M., Afdal, H. W., Risan, M. & Holmeide, H. (2022.08.19). *Bachelor- og masteroppgaven i lærerutdanningene - En kartlegging*. OsloMet – storbyuniversitetet. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/429/2022/12/Vedlegg-2.pdf>
- Ludvigsen, I. V. (2023). *Det var en gang et eventyr: Et lekende og lærende brettspill*. [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet, DUO vitenarkiv]. <https://hdl.handle.net/11250/3096629>

- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205–226. <https://doi.org/10.1080/13639080902957905>
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. (2024). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: Ulike aktøreres syn på masteroppgaven*. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av-glu-ulike-aktorerer-syn-pa-masteroppgaven_5-2024.pdf
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2018). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Nickerson, R. S. (1998). *Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises*. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- Nicol, R. (2003). Outdoor education: Research topic or universal value? Part three. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3(1), 11–27. <https://doi.org/10.1080/14729670385200211>
- Ongstad, S. (2012). Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon: En fagdidaktisk utviklingslinje. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 1–25.
- Pile, S. (1991). Practising interpretative geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 16(4), 458. <https://doi.org/10.2307/623030>
- Rand, H. E. (2022). *Fysisk aktiv læring i norskfaget i begynneropplæringen: Utviklingen av en ressurs for økt brukervennlighet og inspirasjon*. [Masteroppgave OsloMet – storbyuniversitetet, DUO vitenarkiv].
- Reason, P. (1998). Toward a participatory worldview. I P. Reason (Red.), *A participatory world* (bd. 168, s. 42–44). Resurgence. https://www.embracingcomplexity.com/wp-content/uploads/2020/02/participatory_worldview.pdf
- Røvik, T. M. S. (2023). *SuperGeniAkademiet: Kodeknekkere og tidsreisere_Drama som tilnærming til læring i matematikk i begynneropplæringen: Et undervisningsopplegg til ressurs for lærere i matematikk på tredje og fjerde trinn*. [Masteroppgave OsloMet – storbyuniversitetet, DUO vitenarkiv]. <https://hdl.handle.net/11250/3097280>
- Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (2023). *Norwegian agency for shared services in education and research*. Ministry of education and research. Hentet 20. mars 2023 fra <https://sikt.no/en/home>
- Svenkerud, S. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I I. C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–104). Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2022). *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.