

**Sølvi Elisabeth Hoff**

## **Veiledning av nyutdannede kroppsøvlingslærere**

En kvalitativ studie om et utvalg nyutdannede kroppsøvlingslæreres erfaringer fra sine første år i læreryrket

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2015



## Sammendrag

Hensikten med studien har vært todelt. Det ene formålet har vært å få økt innsikt og forståelse i kroppsøvingslærernes erfaringer med å være nyutdannet og nytilsatt. Det andre har vært å undersøke om veiledning kan erfares som et bidrag til å utvikle seg i lærerrollen, herunder er det tatt utgangspunkt i veiledning lokalt på skolen og med fagspesifikk gruppeveiledning i regi av en høyskole. For å gjennomføre dette, har en kvalitativ forskningsmetode blitt lagt til grunn. Ni kroppsøvingslærere fra ulike ungdoms- og videregående skoler har blitt intervjuet. Kroppsøvingslærerne hadde arbeidet mellom 2,5 til 6 år i yrket, og fortalte i et retrospektiv om sin første tid i yrket. For å belyse feltet er variert pedagogisk- og didaktisklitteratur blitt presentert i teorikapittelet blant annet under temaene: Kroppsøvingslærerens profesjonelle kunnskap, det første møte med yrket, arbeids- og rammevilkår i kroppsøvingslæreryrket lærerens yrkeskultur, veiledning og veiledningstradisjoner.

De nyutdannede kroppsøvingslærerne opplever at det er mange begrensninger i yrket, som de føler går på bekostning av de positive sidene av læreryrket, som å planlegge god undervisning og elevrelasjonen. Flere av kroppsøvingslærerne oppgav at de derfor var usikre på sin fremtid i yrket og enkelte fortalte at de var på et vendepunkt om de ønsket å bli i yrket. For å bli værende forteller kroppsøvingslærerne at de i større grad ønsker å bli hørt, bli bedre anerkjent og få lov til å bestemme over egen praksis.

Kroppsøvingslærerne møtte varierende veiledningstiltak på skolene de var ansatt ved, og det var få som fikk veiledning på skolen. Da veiledningen lokalt på skolen var fraværende, søkte de nyutdannede støtte hos kollegaene. Kontakten og samtalene med kollegaene omhandlet i hovedsak spørsmål omkring praktiske utfordringer og gjøremål. Veiledning i regi av høyskolen synes å ha en mulighet til å være en betydningsfull arena for kroppsøvingslærerne. Det fremkommer at de finner veiledning gitt av lærere med samme fagbakgrunn som dem selv som attraktiv. Fagspesifikk gruppeveiledning synes å kunne styrke identiteten til kroppsøvingslærerne og deres følelse av at yrket er meningsfullt. De nyutdannede opplevde det likevel som utfordrende å skulle si om veiledning hadde bidratt til å utvikle dem i lærerrollen. Dette må ses i sammenheng med at de visste lite om veiledning og deres rolle i prosessen i forkant.

# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Innhold .....</b>	<b>4</b>
<b>Forord.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Aktualitet og tema .....</b>	<b>8</b>
1.1.1 Lærermangel .....	8
1.1.2 Oppstarten i yrket.....	9
1.1.3 Veiledning av nyutdannede lærere.....	10
<b>1.2 Studiens formål og problemstilling.....</b>	<b>11</b>
1.2.1 Begrepsavklaring .....	11
1.2.2 Utdypelse av forskningsproblemsstillingene .....	11
<b>1.3 Videre struktur for studien .....</b>	<b>13</b>
<b>2. Teori og forskning.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Den nyutdannede kroppsøvingslæreren .....</b>	<b>15</b>
2.1.1 Den profesjonelle kroppsøvingslæreren.....	15
2.1.2 Kroppsøvingslærerens sosialisering inn i og gjennom utdanning. ....	17
<b>2.2 Det første møte med læreryrket.....</b>	<b>19</b>
<b>2.3 Arbeids- og rammevilkår i kroppsøvingslæreryrket .....</b>	<b>21</b>
2.3.1 Manglende støtte og isolasjon.....	21
2.3.2 Stor arbeidsmengde, dårlige fasiliteter og få intellektuelle utfordringer .....	22
<b>2.4 Lærers yrkeskultur .....</b>	<b>22</b>
<b>2.5 Veiledning .....</b>	<b>24</b>
2.5.1 Hvorfor veiledning? .....	24
2.5.2 Fremveksten av veiledningstiltak i Norge .....	26
<b>2.6 Hvordan utarter veiledningstiltak seg i den norske skolen? .....</b>	<b>27</b>
<b>2.7 Kompetansenettverket «Veiledning Nye kroppsøvingslærere».....</b>	<b>29</b>
<b>2.8 Veiledning som en fellesbetegnelse .....</b>	<b>30</b>
<b>2.9 Veiledningstradisjoner.....</b>	<b>32</b>
2.9.1 Læringsmodellen, mesterlære og situert læring .....	32
2.9.2 Handlings og refleksjonsmodellen.....	33
2.9.3 Veiledning forstått i et sosiokulturelt perspektiv .....	34
<b>3. Metodisk tilnærming .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 Kvalitativ forskning .....</b>	<b>36</b>

3.1.1	Kvalitativt semi-strukturert forskningsintervju.....	38
<b>3.2</b>	<b>Datainnsamling.....</b>	<b>39</b>
3.2.1	Intervjuguide.....	39
3.2.2	Pilotintervju.....	40
3.2.3	Utvalg av informanter.....	41
3.2.4	Gjennomføringen av intervjuene.....	42
3.2.5	Transkribering av intervjuene.....	44
<b>3.3</b>	<b>Forskerrollen.....</b>	<b>45</b>
<b>3.4</b>	<b>Analytisk tilnærming.....</b>	<b>46</b>
3.4.1	Analyseprosessen.....	46
<b>3.5</b>	<b>Verifisering.....</b>	<b>48</b>
3.5.1	Validitet.....	48
3.5.2	Reliabilitet.....	49
3.5.3	Overførbarhet.....	49
3.5.4	Etiske refleksjoner.....	50
<b>4.</b>	<b>Resultater og drøfting.....</b>	<b>52</b>
4.1	Presentasjon av de nytdannede kroppsøvingslærerne og deres kontekst.....	52
4.2	Hvorfor ville de bli kroppsøvingslærere?.....	54
4.3	Litt om oppstarten i yrket – et praksissjokk?.....	56
4.4	Det beste med å være kroppsøvingslærer – elevene og undervisningen.....	59
4.4.1	Noen utfordringer med elevene.....	60
4.4.2	Utfordringene ingen andre vil ha.....	61
4.5	Det jeg liker minst med å være kroppsøvingslærer.....	62
4.5.1	Utfordrende rammevilkår: isolasjon, klassestørrelser og repetering.....	63
4.5.2	Manglende status og anerkjennelse – det blir et slags hierarki som ikke burde vært der.....	65
4.6	Veiledning av nytdannede kroppsøvingslærere.....	67
4.6.1	Kroppsøvingslærernes tilnærming og forståelse av veiledning.....	67
4.7	Møte med veiledning lokalt på skolen.....	68
4.7.1	Det har vært veldig sånn ”learn as you go”.....	69
4.7.2	Opplevelse av formaliserte veiledningstiltak.....	70
4.7.3	Støtte av kollegaene.....	72
4.8	Kompetansenettverket «Veiledning Nye Kroppsøvingslærere».....	73
4.8.1	Hvorfor ble de med?.....	74
4.8.2	Opplevelse av kompetansenettverket ”Veiledning Nye Kroppsøvingslærer”.....	75
4.8.3	Det beste med veiledningen: Tryggheten og en støtte jeg kunne regne med.....	77
4.9	Opplever kroppsøvingslærerne at veiledning utviklet dem?.....	78
4.10	Fremtiden i yrket – bli, bytte eller slutte?.....	81
4.11	Jeg trives bra som lærer, men.....	82
4.11.1	Bytte innenfor skolesektoren.....	82

4.11.2	Praktisk pedagogisk utdanning gir en framtid med mange muligheter .....	84
4.11.3	Når toppen er nådd.....	85
<b>4.12</b>	<b>Hva skal til for å bli? .....</b>	<b>86</b>
4.12.1	Autonomi og tillit til å gjøre den jobben de har blitt ansatt til.....	87
4.12.2	Muligheten for å utvikle seg i jobben og i faget .....	91
<b>5.</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>94</b>
5.1	Studiens nytteverdi og veien videre .....	96
	<b>Referanser .....</b>	<b>98</b>
	<b>Figuroversikt .....</b>	<b>105</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>106</b>
	Vedlegg 1. Intervjuguide.....	106
	Vedlegg 2. Informasjonsskriv til aktuelle deltakere.....	109
	Vedlegg 3. Tilbakemelding om melding om behandling av personopplysninger.....	111
	Vedlegg 4. Tillatelse for bruk av figur 1. ”Veiledning som fellesbetegnelse” .....	112

## Forord

Masteroppgavens siste ord er snart ferdig skrevet, og med det settes et endelig punktum for en syv år lang studenttilværelse. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både en spennende og krevende prosess, og med dette forordet ønsker jeg å takke til alle som har bidratt. Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til alle ni kroppsøvings- og idrettsfagslærerne som stilte opp til intervju og delte sine erfaringer. En takk, rettes også til lærerne som stilte opp til pilotintervjuene og gav meg nyttige tilbakemeldinger.

Likeledes ønsker jeg å takke min veileder, førsteamanuens Per Midthaugen for konstruktive tilbakemeldinger, verdifulle diskusjoner og oppmuntrende kommentarer.

Jeg ønsker også å takke alle mine medstudenter for to fine år på masterretningen. Takk for alle faglige diskusjoner, og hyggelige pauser fra skrivingen. Prosessen har gått lettere når jeg har hatt noen å dele den med.

Til slutt vil jeg takke familie og venner, som har støttet og hatt troen på meg underveis.

Oslo, mai 2015

Sølvi Elisabeth Hoff

# 1. Innledning

Denne studien omhandler nyutdannede kroppsøvlingslæreres erfaringer med å være nyutdannet og nytilsatt, samt deres erfaringer med veiledning gitt lokalt på skolen og eksternt av en utdanningsinstitusjon. Interessen for å utforske dette feltet har utspring i at jeg selv snart er ferdig med en 5-årlig lektorutdanning innenfor kroppsøving og pedagogikk, og skal inn i en ny og spennende kroppsøvlingslærerrolle. Jeg har derfor hatt et ønske om å forstå mer omkring overgangen fra studenttilværelsen inn i lærerrollen, og hva som venter meg i kroppsøvlingslæreryrket. Interessen for veiledning fikk jeg gjennom samtaler med tidligere studievenner som nå befinner seg i kroppsøvlingslæreryrket, hvor enkelte av dem fortalte om ulike veiledningsformer de hadde fått. Disse tankene og samtalene ledet meg først til avisartikler og videre inn på teori omkring nyutdannede lærere. Gjennom ulike litteratursøk oppdaget jeg at det fantes lite forskning gjort på nyutdannede kroppsøvlingslærere i Norge og om deres opplevelse av veiledning. Det gjorde at jeg ble svært interessert i deres situasjon og ønsket å utforske og belyse dette feltet. Videre i denne innledningen vil jeg gjøre leseren kjent med studiens aktualitet og tema, før formålet med studien vil bli presentert gjennom en presentasjon og utdypning av forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil jeg beskrive studiens videre oppbygning.

## 1.1 *Aktualitet og tema*

### 1.1.1 **Lærermangel**

Lærerflukten fra yrket har i de senere tid fått mye oppmerksomhet i forskning, massemedia og fra politiske hold. Bakgrunnen er at det anses å være et for høyt antall lærere som velger å forlate yrket. Spesielt sårbare for å forlate læreryrket er nyutdannede lærere, dette er en internasjonal trend som også er merkbar i Norge. Tiplic, Brandmo og Elstad (2015) legger frem at 33% av de nyutdannede lærerne i Norge som begynte i arbeid år 2006 forlot yrket sitt innen fem år. Samtidig fremkommer det i utdanningsforbundet rapport «reservestyrken» at det i Norge i dag jobber omkring 37.000 lærere i en annen næring en skolen (Zondag, Korsgaard, Fladmoe & Reymert, 2011). For enkelte nyutdannede blir altså tiden i yrket kort, utdannede lærere velger å bruke kompetansen de har tilegnet seg gjennom en lang utdanning på andre områder i samfunnet. Dette er kostbart for samfunnet, og uheldig for skolene og elevene.



At lærerne velger å forlate yrket medbringer seg to hovedutfordringer for fremtidens lærerrekuttering, den ene utfordringen er knyttet til en ventet lærerunderdekning i år 2025 som er estimert til 38 000 lærere. Den andre utfordringen er at i dag finnes nærmere 9000 ansatte i skolen som har manglende lærerutdannelse eller manglende undervisningskompetanse i faget de underviser i (Tiplic et al., 2015). Sammenhengen mellom elevenes motivasjon og innsats i skolen, henger tett sammen med elevenes forhold til læreren (St.meld. nr 11, 2008-2009). Lærerne er skolens viktigste ressurs, og gode lærere er avgjørende for å kunne ha en god skole der elevene trives og lærer (Kunnskapsdepartementet (KD, 2014). Det anses derfor som vesentlig å rekruttere gode dyktige pedagoger inn i skolen og beholde dem der (St.meld. nr 11, 2008-2009).

Selv om lærernes hovedoppgave fortsatt er å tilrettelegge for læring og utvikling er det i dag stadig større forventninger til hva lærere skal klare, lærerens arbeidsforhold har endret seg betraktelig de siste årene (Hassen, Raaen & Østrem, 2010). Temaet for Stortingsmelding 11; læreren, rollen og utdanningen (2008-2009) er den nye lærerrollen. I denne stortingsmeldingen fremgår det at det har skjedd flere endringer i læreryrket. Kunnskapen skolen skal forvalte i dag er lokal, nasjonal og global. Det er internasjonale trender som virker inn på skolesystemet, blant annet i form av prøver og undersøkelser, og oppgavene utenfor klasserommet har blitt mer komplekse, omfattende og tidkrevende (Hassen et al., 2010).

### **1.1.2 Oppstarten i yrket**

Med bakgrunn i det høye frafallet blant nyutdannede lærere har starten på yrkeskarrieren til lærere og dens betydning for den profesjonelle utviklingen fått stor politisk oppmerksomhet de siste årene (Sunde & Ulvik, 2013). Det kan oppleves som en stor omstilling for de nyutdannede lærerne å gå fra en studenttilværelse og inn i lærerrollen. Det første møtet med læreryrket blir ofte beskrevet som en betydningsfull, men også som en sårbar tid i kvalifiseringen til yrket (Engvik, 2014; Caspersen & Raaen, 2010). De nyutdannede skal løse lærerhverdagen uten å ha mange erfaringer å ty til og mye skal gjøres for første gang. Undervisningsarbeidet og skolekulturen beskrives av en rekke forskere å ikke samsvare med det nyutdannede lærere er blitt forberedt på gjennom profesjonsutdannelsen sin. Det hevdes å gi utslag i bestemte reaksjonsmønstre, ofte i form av rigiditet og regelbundet arbeid (Caspersen & Raaen, 2010). En åpen og støttende skolekultur anses som betydningsfullt for de nyutdannedes profesjonelle

utvikling, spesielt i perioden hvor nye lærere dveler ved spørsmål om hva lærerrollen innebærer og hvilke holdninger og verdier som er essensielle i yrket (Engvik, 2014).

Caspersen og Raaen (2010) mener at det hadde vært mer overraskende om yrkesoppstarten ikke hadde opplevdes som utfordrende, da enkelte sider av læreryrket anses at best kan lærers etter at de nyutdannede har begynt å arbeide i yrket (St.meld. nr 11, 2008-2009). Hanssen og Helgevold (2010) fremlegger at det er flere i dag som anser det som mer hensiktsmessig å beskrive overgangen fra utdanningen til yrket som et kontinuum, forstått som at oppstarten av yrket bør ses på som en kontinuitet av lærerutdannelsen. De nyutdannedes kompetanse regnes ikke som fullendt når de starter i arbeidslivet i dag (Elstad, 2013).

### **1.1.3 Veiledning av nyutdannede lærere**

Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere er i dag et av tiltakene for en helhetlig lærersatsning og kvalitetsutvikling i skolen (GNIST, 2014). Det er satt i gang som et tiltak mot å hindre frafall og fremme profesjonell identitetsdannelse. Det er i dag en politisk ambisjon at alle nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående skole skal få tilbud om kvalifisert veiledning (St.meld. 11, 2008-2009). Målet med veiledningsordningen er å dekke et behov for kunnskapsutvikling ved å gjennomføre systematisk veiledning og oppfølging av pedagogene i deres første år i arbeid. Tanken er at nyutdannede lærere trenger ekstra støtte og tilrettelegging de første årene i yrket da de mangler erfaringsbasert kunnskap (Ulvik & Smith, 2011).

De første forsøkene av ulike veiledningstiltak ble satt i gang i 1997 etter et vedtak i Stortinget. Etter flere ulike tiltak i kortere perioder inngikk Kunnskapsdepartementet (KD) og kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) i 2009 en nasjonal intensjonsavtale. Der fremgår det at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nyansatte nyutdannede pedagoger i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Dette medførte at alle nyutdannede lærere fikk krav på å få et tilbud om veiledning i sitt (sine) første år i yrket fra og med høsten 2010 (KD, 2009). Det finnes til nå i Norge svært lite forskning på nyutdannede kroppsøvingslærere og deres erfaringer fra den første tiden i yrket. Selv om det etter hvert en omfattende og betydningsfull forskningslitteratur om nyutdannede lærere generelt. Jeg anser det derfor som relevant å få belyst kroppsøvingslærernes perspektiv på oppstarten av læreryrket og

deres erfaringer i lærerrollen i norsk kontekst. Det at den veiledning de nyutdannede får via utdanningsinstitusjonen er fagspesifikt rettet mot kroppsøvingsfaget og at intensjon er at den skal fungere som en oppfølging av utdannelsen inn i yrket, gjør at den skiller seg ut fra mange andre veiledningstiltak. Det fremtrer derfor som et interessant å utforske hvordan denne veiledningsformen erfares av kroppsøvingslærerne.

## **1.2 Studiens formål og problemstilling**

Studiens formål er å få økt innsikt og forståelse i kroppsøvingslærernes opplevelse med å være nyutdannet og nytilsatt, samt deres erfaringer med veiledning. Økt innsikt kan gi oss grunnlag til å forstå inntredelsen i yrkeslivet bedre, som kan bidra til større forståelse for hvilke faktorer som påvirker yrkesoppstarten både i positiv og negativ forstand. Mer forståelse omkring veiledning kan belyse dens betydning i oppstarten av yrket. Denne studien vil ta utgangspunkt i to forskningsspørsmål som er som følger:

*Hvordan erfarer et utvalg nyutdannede kroppsøvingslærer sine første år i yrket?*

*Erfares veiledning som et bidrag til å utvikle seg i lærerrollen?*

### **1.2.1 Begrepsavklaring**

*Kroppsøvingslærer* blir i denne studien brukt som en fellesbetegnelse på utvalget av lærere. Dette til tross at enkelte av lærerne også arbeider som idrettsfagslærere eller underviser i andre fag i tillegg. Det ønskes også å presiseres at lærerne har ulik lengde på utdannelsen sin, arbeider på forskjellige skoler og klassetrinn. Dette vil bli presentert nærmere i resultat- og drøftings kapittelet.

*Erfaring* blir forstått ut i fra definisjonen som fremlegges i Bø og Helles (2008) pedagogisk ordbok som: "Viten, holdning, ferdighet og liknende tilegnet igjennom egen læring, opplevelse, iaktakelse og gjennom samvær med andre" (s.72).

### **1.2.2 Utdypelse av forskningsproblemstillingene**

Hensikten med denne studien er todelt, jeg vil derfor videre utdype og avgrense problemstillingene.

1. *Hvordan erfarer et utvalg nyutdannede kroppsøvingslærere sine første år i yrket?*

Ambisjonen er å se erfaringene et utvalg nyutdannede kroppsøvingslærere gjør i sin første tid i yrket. Første tid i yrket vil forstås som perioden fra kroppsøvingslærernes oppstart, til der de befinner seg i dag. Kroppsøvingslærerne underviser i et fag som skiller seg fra andre fag ved at det er praktisk og ved at undervisningen foregår utenfor det tradisjonelle klasserommet. Det kan skape andre opplevelser og erfaringer enn hva tradisjonelle grunnskolelærere kan oppleve. Det blir ofte fremhevet at kroppsøvingslærere velger sin utdanningsretning ut i fra sin personlige interesse i idrett og fysisk aktivitet, noe som skiller dem fra andre lærere, ved at det ikke er lærerprofesjonen, men ønsket om å drive med idrett som holder dem i yrket (Mordal Moen, 2011; Green, 2008; Næss, 1998). Samtidig viser internasjonal forskning at kroppsøvingslærernes rammevilkår kan ses på som hardere enn vanlige lærere, på grunn av faget er marginalisert, opplevelse av fysisk og psykisk isolasjon og at de ofte har ekstra oppgaver utenom undervisningen (Richards & Templin, 2011). Det anses derfor som interessant å se hvilke erfaringer som oppleves som positive og givende, og hva som oppleves som utfordringer ved kroppsøvingslæreryrket. I tillegg til hvordan kroppsøvingslærerrollen oppfattes og oppleves, på skolen de arbeider på og i samfunnet generelt.

## *2. Erfares veiledning som et bidrag til å utvikle seg i lærerrollen?*

Studien tar for seg et utvalg nyutdannede kroppsøvingslæreres erfaringer med veiledning gitt den første tiden i yrket, knyttet til den veiledningen de får lokalt på sine respektive skoler, og gjennom et kompetansenettverk i regi av en høyskole i Norge. Høyskolen tilbyr gjennom kompetansenettverket fagspesifikk gruppeveiledning til nyutdannede kroppsøvings- og idrettsfagslærere. Hensikten med forskningsspørsmålet er å belyse om veiledning kan oppleves som et bidrag til å utvikle seg i lærerrollen, samt å være en støtte for de nyutdannede lærerne i oppstarten av yrket.

Den profesjonelle utviklingen til en lærer forstås i denne studien som en prosess som varer hele yrkeslivet, og som starter i de første praksisperiodene og videre ut i deres første år som formelt kvalifiserte lærere. Utvikling av lærerprofesjonaliteten og identitet ses ikke på som en lineær prosess. Lærernes mestringstro og trygghet kan forandre seg fra situasjon til situasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Dette fører til en forståelse om at

utviklingen av en læreridentitet blir dekonstruert og (re)konstruert over tid avhengig av ulike påvirkningsfaktorer som personlig bakgrunn, veiledningsprogram og skolekonteksten (Flores & Day, 2006). Veiledning er blitt både viktigere og vanligere blant aktive yrkesutøvere. At kollegaer hjelper hverandre er ikke noe nytt, men det er den formaliserte og tidsavsatte veiledningen som er det nye (Lauvås & Handal, 2014). Selv om det har vært en intensjon fra høst 2010 at alle nyutdannede lærere skal bli tilbudt veiledning, er det fortsatt ikke alle som blir tilbudt det av sin arbeidsgiver (Rambøll, 2014). Det anses derfor som hensiktsmessig å belyse erfaringene til kroppsøvingslærernes møte med veiledning lokalt på skolen og erfaringer med kompetansenettverket gitt i regi av en utdanningsinstitusjon.

Det relasjonelle og emosjonelle aspektet av å undervise medfører at de nyutdannede lærerne opplever et behov for veiledning hvor etiske dilemmaer fra profesjonen kan bli tatt opp. Når disse dilemmaene fra læreryrket tas opp ser de nyutdannede aktivt etter områder hvor de kan utvikle sin profesjonelle identitet (Engvik, 2014).

Kompetansenettverket rettet mot nyutdannede kroppsøvingslærere, kan antas å være et slik område som nyutdannede lærere kan søke etter i oppstarten av yrket. Spørsmålet er om det klarer å fylle sin rolle. Forskningen viser at de nyutdannede lærerne ofte også søker støtte til å utvikle sin profesjonelle praksis fra kollegaer, elever og noen fra sin mentor, mens andre søker informasjon på nettsider tilpasset nyutdannede (i Norge for eksempel: [nyutdannet.no](http://nyutdannet.no)). Utenfor skolekonteksten søker nyutdannede lærere gjerne støtte fra venner, familie og tidligere studiekollegaer (Engvik, 2014). Det vil derfor være av interesse å belyse motivasjonen deres for å delta, opplevelsen av kompetansenettverket og om de opplever nettverket som et bidrag til deres utvikling som lærere, eller om de opplevde å få bedre støtte til sin profesjonelle utvikling andre steder. Det at nettverket er fagrettet og kun for de som underviser i kroppsøvings- og idrettsfag er en svært relevant dimensjon som det vil bli sett nærmere på, herunder hvor betydningsfullt kroppsøvingslærerne opplever det er å kunne reflektere sammen med andre nyutdannede med samme fagbakgrunn.

### **1.3 Videre struktur for studien**

I neste kapittel beskrives relevant litteratur, forskning og teoretiske perspektiver rundt mitt problemområde. Dette for at leseren kan få en større forståelse av rammen rundt studiet. Deretter fremlegges metodekapittelet, hvor studiens design og de

forskningsstrategiene som er anvendt blir beskrevet. En grundig beskrivelse av studiens metode muliggjør at leseren selv kan gjøre en vurdering av studiens kvalitet og troverdighet. Videre har jeg valgt å presentere resultater og drøftinger i samme kapittel, for å kunne diskutere de temaene som løftes frem i lys av litteratur og teori. Avslutningsvis følger et kapittel med en oppsummering av studien og tanker om mulige veier videre.

## **2. Teori og forskning**

### **2.1 Den nyutdannede kroppsøvlingslæreren**

I dette kapitlet vil det redegjøres for relevant teori i forhold til studiet. Først vil en generell beskrivelse av kroppsøvlingslæreren og den profesjonelle kunnskapen som utøves bli lagt frem. Videre vil hvor kroppsøvlingslærerne rekrutteres fra, utdannelsen deres og senere også deres møte med skolen bli belyst. Deretter fokuseres det på veiledning av nyutdannede lærere, hvor det ses nærmere på fremveksten av veiledningstiltakene, og på hvordan veiledningsbegrepet kan forstås ut ifra ulike teoriperspektiv. Dette er gjort for å videre kunne belyse begrepet opp mot forståelsen de nyutdannede faglærerne i kroppsøving og idrettsfag har om begrepet, og for på en mer utfyllende måte kunne diskutere de ulike erfaringene de har gjort seg med veiledning.

#### **2.1.1 Den profesjonelle kroppsøvlingslæreren**

I hverdagspråket kan «profesjonell» vise til noen som utfører noe på en god måte, når «profesjonell» derimot knyttes til profesjonsbegrepet får det en annen betydning (Østrem, 2010). Profesjonsbegrepet er i dag fortsatt et omstridt og flertydig begrep, men det er likevel nokså bred enighet om at profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008). Profesjonsyrker kjennetegnes ved at de har et performativt og organisatorisk aspekt. Det performative aspektet sikter mot det vi i dagligtalen omtaler som å være «profesjonell» det vil si å være dyktig og erfaren på et spesielt område. Ordet viser at personens måte å handle eller utføre oppgaver på inneholder en spesiell kvalitet. Det organisatoriske aspektet viser til hvordan en profesjon er organisert for å ta vare på de profesjonsspesifikke oppgavene (Molander & Terum, 2008). Når en yrkesgruppe beskriver seg selv som en profesjon forsøker de overbevise andre om sin betydning og berettigelse (Østrem, 2010).

Opgaven til profesjonelle er å kunne forstå de fenomenene de står overfor for å kunne handle og løse spesifikke problemer på en god måte (Smeby, 2013). Profesjonsgrupper baserer sin yrkesutøvelse på teoristudier og praksiserfaringer, noe som gjør deres kunnskap både teoretisk og praktisk. Hvilken kunnskapsform de forholder seg til i det daglige arbeidet kan normalt ikke skjelles fra hverandre (Lillejord & Manger, 2010). Når en dyktig praktikant utfører en handling, kan praktikanten samtidig vite hvorfor det

er riktig å handle på den måten. Det gjør det vanskelig å vite om det er teoretisk kunnskap eller praktiske erfaringer som ligger til grunn for handling (Lillejord & Manger, 2010). Kroppsøvlingslæreren arbeider i et undervisningsmiljø som er komplekst og stadig skiftende, hvor det kreves både faglig og didaktisk kunnskap for å utøve profesjonalitet. En kroppsøvlingslærer må ikke bare ta mange beslutninger og overveielser i forhold til undervisningens mål, innhold, arbeidsmåter, men må også takle problemer i undervisningssituasjoner som kan være vanskelig å forutse og forstå, fordi det er så sammensatte årsaker (Lyngstad, 2013). Lærerne må kunne anvende nødvendig abstrakt og teoretisk kunnskap for å kunne utøve skjønn og god praksis (Smeby, 2013). Selv om lærerens praksis blir påvirket av rom, tid, utstyr, økonomi og organisasjon, finnes det også et frirom for personlig utforming av yrkesrollen. Innenfor dette frirommet handles det ikke tilfeldig, selv om det kan være vanskelig å forklare hvorfor læreren handler på en bestemt måte. Det finnes grunn til å anta at en person har en mer eller mindre bevisst oppfatning om hva som er hensiktsmessig og hva som er forsvarlig å gjøre (Lauvås & Handal, 2014).

At den teoretisk og praktiske kunnskapen smelter i hverandre på denne måten, vanskeliggjør det å feste et klart syn på hva den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving er. Lyngstad (2013) begrunner vanskeligheten med å beskrive denne profesjonelle kunnskapen med at "kunnskapen gestaltes og er praktisk og individuell, hverdagslig og levende, og vanskelig kan presses inn i en eksakt vitenskapelig formulering, formel eller synsmåte" (s.5). Dette, sammen med at Østrem (2010) fremlegger at læreres kunnskapsutvikling hviler på individuelle erfaringer som sjelden blir prøvd opp mot andre forståelser, fører blant annet til at det fortsatt er en diskusjon om læreryrket og kroppsøvlingslæreryrket kan forstås som en profesjon.

Det blir ofte vektlagt at profesjonsutdanningen, i motsetning til disiplinutdanningen på universitetene, skal kvalifisere for arbeid som har spesielle krav til både faglig kunnskap og praktiske ferdigheter (Granlund, Mausethagen og Munthe, 2011).

Profesjonsutdanninger skal lede frem til spesifikke yrker, faglærerutdannelsen i kroppsøving og idrettsfag har som en profesjonsutdanning et mål om å lede studentene frem til å bli kroppsøving- og idrettsfaglærere. Smeby (2008) mener det tas nok så selvfølgelig at profesjonsutdanningene har en slik kvalifiserende og sosialiserende funksjon, men at kan stilles spørsmål om de virkelig har det.



### **2.1.2 Kroppsøvingslærerens sosialisering inn i og gjennom utdanning.**

Heggen (2008) fremhever at når unge voksne møter opp på universiteter og høyskoler, så bærer de med seg mange år med erfaringer fra et levd liv, ingen møter en utdanningsinstitusjon med helt blanke ark. Valget av utdanning og selve profesjonskvalifiseringen faller for mange inn i en ungdomstid som er avgjørende for identitetsdanningen. Det å kvalifisere seg til et yrke handler om å identifisere seg med det og se seg selv praktisere yrket (Heggen, 2008). Flere studier har vist at kroppsøvingslærerstudenter har et identifiserende og følelsesmessig forhold til idrett som de tar med seg inn i studiet. Det viser seg at en av hovedgrunnene til at studenter velger å begynne på en faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, uavhengig av alder og kjønn, er at de «elsker aktivitet og idrett» (Næss, 1998; Green, 2008). Kroppsøvingslærere blir i stor grad sosialisert inn i yrket gjennom aktivitet og idrett. Dette skiller dem fra mange andre lærere, ved at det ikke er primært lærerprofesjonen de sikter seg inn mot, men det å kunne «drive med idrett». De oppgir også at en sentral faktor for deres yrkesvalg var positive opplevelser med tidligere kroppsøvingslærere de selv har hatt, som ofte har hatt en idrettsfokusering (Green, 2008).

Mye generell litteratur på lærerstudenters sosialisering, mener at utdanningen ikke viser seg å ha en så stor effekt på den kommende læreren, selv om lærerstudenter har stor tiltro til sin egen utdanning (Næss, 1998). Green (2008) fremlegger at flere studier viser at utdannelsen til kroppsøvingslærerne ikke utfordrer studentens idrettslige holdninger og bakgrunn som de har med seg inn i studiet, utdannelsen virker i stedet å bekrefte deres holdninger. Kroppsøvingslærerstudentene tror at å lære seg idretter og utvikle sine ferdigheter gjør at de vil bli bedre lærere i faget (Mordal Moen & Green, 2014). Dette fremlegger Kårhus (2004) at kan ses i sammenheng med at de fleste som i dag utdanner kroppsøvingslærere er kroppsøvingslærere selv. De kan selv ha blitt sosialisert inn i yrket via idretten som andre kroppsøvingslærere og ikke møtt en utdanning som har utfordret deres syn. Slik kan de som utdanner kroppsøvingslærer ha kommet inn i yrket uten å ha måttet reflektere over sin profesjonsrolle nevneverdig. Kårhus (2004) beskriver utdanningsveien til de som utdanner kroppsøvingslærere som en vei ”der skillene mellom studium og hobby, yrke og fritid periodevis syntes opphevet, og heller ikke problematisert i særlig grad verken ute på banen i auditoriet eller på snøhuleturn (s. 39). Mordal Moen (2011) fremlegger i sin studie av kroppsøvingslærerutdanningen i Norge, at de som underviser studentene ser på utdanningens primære mål at studentene

lærer ulike idretter og å formidle idrettsaktiviteter. Et annet sentralt mål for kroppsøvingfaget mener de er å fremme god helse i befolkningen og motvirke livsstilssykdommer. Totalt sett virker utdanningen å ha fokus på å lære idretter og ha riktig teknisk utførelse, enn å ta tak i og ha refleksjoner omkring teoretiske, verdibaserte og etiske problemstillinger (Mordal Moen, 2011).

Faglærerstudentene på høgskolene er igjennom praksisperioder hvor omfanget er regulert og hvor det finnes enkelte mål som utdanningsinstitusjonene ønsker at studentene sitter igjen med. Lauvås & Handal (2014) fremlegger at praksisperiodene studentene er igjennom i en lærerutdanning vurderes hyppig av studentene som positiv, mens teoriundervisningen ofte blir vurdert som negativ. De presenterer videre at enkelte studier viser at studentene ser ofte på teorien de lærer i utdanningen som ubetydelig for å tilegne seg lærerkunnskaper. At praksisen blir ansett nyttig og teorien blir sett på som unødvendig, kan ses sammen med resultatene i studien til Standal, Mordal Moen & Moe (2013), hvor det fremkom at kroppsøvingslærerstudentene selv må klare å fylle rommet mellom teori og praksis. Kroppsøvingslærerne i studien oppgir det som utfordrerne å skulle vite hva de skal bruke teorien til, og får i liten grad hjelp av høgskolen til å knytte teori og praksis sammen. Når de da kommer i praksis kan de dermed føle at de lærer noe nyttig, i motsetning til teorien de lærer under studiene. Kroppsøvingslærerne studentene i studien til Mordal Moen & Green (2014) oppgir at den veiledningen de fikk i praksisperioden skjedde uten kontakt med høgskolen, dette kan hindre at de får en refleksjon omkring sin egen yrkespraksis og gjøre at de ukritisk lærer av sine praksislærere. Det kan være enda en faktor som bidrar til at utdanningen ikke kan sies å ha stor påvirkning på de kommende lærerne.

Oppsummert viser det seg at faglærere i kroppsøving og idrettsfags studentene blir rekruttert og sosialisert inn i utdannelsen gjennom sine egne erfaringer med aktivitet og idrett, og sin egen erfaring med kroppsøving på skolen (Green, 2008). I stedet for at deres idrettslige bakgrunn blir problematisert i løpet av utdanningen, ser den i stor grad til å bli bekreftet igjennom møte med lærerne i utdanningsinstitusjonen i løpet av studiet (Kårhus, 2004; Mordal Moen, 2011).

## 2.2 Det første møte med læreryrket

Oppstarten i et yrke etter endt utdanning er en viktig, spennende og noen ganger overveldende tid i en persons liv. Mange yrker har på bakgrunn av dette en overgangsfase hvor den nyutdannede gradvis får mer ansvar. Læreryrket har derimot hatt tradisjon for en nokså brå oppstart, hvor den nyutdannede har fått fullt ansvar med en gang (Aspfors & Bondas, 2013). Overgangen og de nyutdannedes lærernes første møte med skolen har derfor ofte blitt beskrevet som hard og sjokkartet. I ulik internasjonal forskning har lærernes første tid i yrket fått betegnelsene praksissjokk, kultursjokk, realitetssjokk og overføringssjokk, selv om betegnelse er ulike omhandler de ofte det samme fenomenet, en opplevelse av lærerrollen som mer kompleks og vanskeligere enn forventet (Caspersen & Raaen, 2010). I St.meld. nr 11 (2008-2009) blir de nyutdannede læreres overgang beskrevet slik:

*Overgangen fra utdanning til arbeidsliv kan være hard for mange nyutdannede lærere. I en begynnerfase må lærere gjøre seg kjent med kulturen på sin arbeidsplass og finne sin personlige tilnærming til lærerarbeidet. Samtidig forventes det ofte at nye lærere skal klare en full undervisningsstilling fra første dag (St.meld. nr 11, 2008 -2009 s.34).*

Caspersen & Raaen (2010) trekker frem at praksissjokket kan ses på som et sunnhetstegn som ikke trenger å bli fjernet eller redusert om det foretas en bevisstgjøring av at utdannelsen fortsetter ut i yrket. Videre fremlegger de at det til og med hadde vært overraskende om de nyutdannede lærerne hadde hatt alt klart for seg etter en så teoretisk utdanning som lærerutdannelsene er i dag. Caspersen & Raaen (2010) ser på praksissjokket som en nødvendig endringsprosess mellom det å være student til det å komme ut i yrket.

Forskning på nyutdannede lærere deler gjerne oppstartperioden i to ulike faser. Den første fasen er lærerens aller første reaksjoner på lærerjobben, denne fasen kan vare noen uker, måneder eller helt opp til et år. I denne perioden kan nesten alt virke ukjent og fremmed og lærerne forsøker å skaffe seg aksept fra kollegaer, elever, foreldre og andre (Caspersen & Raaen, 2014). Den andre fasen er lengre tidsmessig, og forekommer oftest når læreren er ferdig med sitt første år i yrket og et par år fremover i tid. I denne perioden har læreren ofte fokus på hvordan de kan mestre ulike læringssituasjoner og undervisningen, samt hvilke innflytelsesmuligheter de har til å

påvirke skolehverdagen og elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Det å klare og mestre de utfordringene som venter i lærerrollen er sentralt i denne perioden, for dersom en lærer ikke takler og mestrer denne hverdagen kan det føre til en følelse av stress, utbrenthet og mislykkethet som igjen kan føre til at de hopper til enden av en lærersyklus og går bort fra jobben (Caspersen & Raaen, 2014).

Når de nyutdannede kommer ut i yrket skal de ikke bare takle det som skal skje i klasserommet, slik som undervisningen og elevrelasjoner, men de må også klare å lære seg de uskrevne reglene og skolekodene (Næss, 1998). På enhver skole finnes det et innviklet nett av formelle og uformelle handlingsprinsipper, som medfører at skoler og arbeidsplasser har særpreg. Noen av handlingsprinsippene kan være godt synlige, andre nesten usynlige (Arfwedson, 1984). Skolekode er en betegnelse Arfwedson (1984) mener kan dekke denne typen kollektive standpunkter ved de enkelte skoler. Alle nye lærere ved en skole, enten det er nyutdannede eller erfarne, må igjennom en sosialiseringssprosess med skolekodene.

Profesjonell sosialisering inn i læreryrket, handler både om en formell og en uformell prosess (Green, 2008). Den formelle sosialiseringen, det vil si utdanningen som fører en inn i yrket, er ofte ikke det avgjørende for om den nye blir ansatt som et kompetent medlem av yrkesgruppen, den utgjør som regel kun et minimumskrav (Lauvås & Handal, 2014). For å klare å komme inn i miljøet og bli ansett som et verdig medlem av kollegiet må den nye læreren lære seg og tolke skolekodene og kulturen, for å deretter tilpasse seg den (Næss, 1998). Dette viser MacPhail & Tannehill (2012) at ofte har ført til at de nyutdannede som kommer til kroppsøvlingslæreryrket har valgt å kopiere, mer eller mindre bevisst, kollegaer og skolekulturen for å bli ansett som et verdig medlem. Å ta avstand fra eksisterende praksis, kan medføre at de nyutdannede faller utenfor felleskapet. Forskning viser at yrkessosialiseringen er særlig sterk når det er betydningsfullt for en yrkesutøver å få et medlemskap i en yrkesgruppe, dette ønske oppstår ofte i oppstarten av yrket og medfører at lærere er lettest å forme som yrkesutøver i sin første tid i yrket. Likevel er det vesentlig å påpeke at sosialisering ikke er noe som bare foregår i perioden som nyutdannet, lærere sosialiserer og resosialiserer seg under store deler av yrkeskarrieren (Næss, 1998).

## **2.3 Arbeids- og rammevilkår i kroppsøvlingslæreryrket**

Det blir ofte fremlagt at lærernes arbeidsvilkår er blitt intensivert den siste tiden og at lærerne i dag står ovenfor mer sammensatte utfordringer enn tidligere lærer generasjoner opplevde (Hanssen, Raaen & Østrem, 2010). I studien til Mäkelä, Hirvensalo & Wipp (2014) ble det eksemplifisert med at klassene i dagens samfunn er blitt mer heterogene og inneholder elever med ulike læringsvansker, kulturell bakgrunn, morsmål og språk, samtidig som samfunnet stadig har høyere forventninger omkring elevers måloppnåelser. Richards & Templin (2011) viser til mye internasjonal forskning som fremhever at arbeidsvilkårene til kroppsøvlingslærerne kan ses på som tøffere enn vanlige lærere, på grunn av marginalisering av faget, fysisk og psykisk isolasjon og at kroppsøvlingslærerne ofte har ekstra oppgaver utenom undervisningen. Mäkelä, Hirvensalo, Wipp & Laasko (2013) så i sin studie på faktorer som påvirket finske nyutdannede kroppsøvlingslærernes tanker om fremtiden i yrket. Forskerne gav de nyutdannede betegnelser ettersom hvilke intensjoner de hadde for fremtiden. De ønsket å bli værende i yrket og stillingen sin ble nevnt ”stayers.” De som kunne tenke seg å bytte innenfor skolesektoren, herunder fag de underviste i, skole de arbeidet på eller ønsket å arbeide i administrasjonen ble kalt ”movers” og de som ønsket å forlate yrket til fordel for et yrket utenfor skolesektoren fikk benevnelsen ”leavers.” Det fremkom at arbeids- og rammevilkårene til kroppsøvlingslærerne viser seg å være en avgjørende faktor for hvilke tanker de har omkring sin egen fremtid i yrket.

### **2.3.1 Manglende støtte og isolasjon**

Det fremkommer i studien til Mäkelä et al. (2013) at en av hovedgrunnene til at de nytilsatte nyutdannede kroppsøvlingslærerne ønsket å forlate yrket var manglende støtte fra administrasjonen, ledelsen og i blant kollegaene. Av MacDonald et al. (1994) blir dette sett i sammenheng med at nyutdannede kroppsøvlingslærere ofte oppgir å føle seg isolert. Ved at kroppsøvlingslærerne ofte har kontor utenfor skolens hovedbygning, i en idrettshall, svømmehall eller gymsal vanskeliggjør det interaksjonen med ledelsen og kontakten med de andre lærerne kan bli mindre. Isolasjon i yrket vises å gi flere implikasjoner på kroppsøvlingslærernes virke, noe som viser seg å spille en avgjørende rolle for opplevelsen av kvaliteten på kroppsøvlingslærerens liv (MacDonald et al., 1994). Ved at kroppsøvlingslærernes undervisning ofte foregår utenfor skolebygningen, ser ikke ledelsen så mye til arbeidet som kroppsøvlingslærerne legger ned (Mäkelä et al., 2013). Det viser seg å kunne øke graden av regler utsendt fra ledelsen som på denne

måten forsikre seg om at alt går som det skal. Dette kan gå på bekostning av lærernes profesjonelle autonomi og virke, og føre til at kroppsøvingslærerne føler de mangler påvirkningskraft (Mäkelä et al., 2013). God kontakt med ledelsen ser ut til å være en avgjørende faktor for å velge å bli værende i yrket (Mäkelä et al., 2014; Mäkelä et al., 2013)

### **2.3.2 Stor arbeidsmengde, dårlige fasiliteter og få intellektuelle utfordringer**

Av de finske nyutdannede kroppsøvingslærerne i studien til Mäkelä et al. (2014) oppleves yrket å ha en stor og tidkrevende arbeidsmengde, som tapper dem for energi. De nyutdannede oppgir å oppleve press, mangel på tid, utmattelse og en følelse at de ikke kan komme ut av denne knipen. Kroppsøvingslærerne blir ansett å være i en noe spesiell situasjon hvor de er nødt til å ha en del utstyr og ressurser for å klare å gjennomføre læreplanens mål. Det blir derfor fremlagt at det kan oppleves som ekstra frustrerende for kroppsøvingslærere å oppleve at de ikke har det (Mäkelä et al., 2014). Kroppsøvingslærerne opplever samtidig at faget gir lav status i samfunnet og relativt dårlig lønn i forhold til arbeidsmengde de står ovenfor (Mäkelä et al., 2014). Flere av de nyutdannede kroppsøvingslærerne i Finland opplevde at arbeidsmengden deres ble underestimert av andre kollegaer, og at kollegaene ofte oppgav at det "bare er kroppsøving" og et pausefag fra de andre mer akademiske fagene. At faget har lav status blir oppgitt som en betydningsfull grunn for at nyutdannede lærere velger å forlate yrket (Mäkelä et al., 2014).

Mange av kroppsøvingslærerne opplever etter hvert at de ønsker seg nye intellektuelle utfordringer, og opplever at kroppsøvingfaget kan bli nokså rutinemessig og ikke utfordrerne nok. Flere ser derfor etter større eller andre utfordringer. De nyutdannede er ofte unge som har færre økonomiske forpliktelser, enn eldre lærere. Dette kan også være en bakenforliggende grunn for at unge og nyutdannede velger seg bort fra «det trygge» læreryrket og går inn i andre yrker (Mäkelä et al., 2014).

## **2.4 Lærers yrkeskultur**

På bakgrunn av en mengde forskningslitteratur om skoler, fremlegger Hargreaves (1996) at skoler kan være preget av ulike kulturer. Av Hargreaves (1996) blir yrkeskulturen i en skolekontekst sett på som overbevisninger, verdier, vaner og antatte

måter å gjøre ting på i et lærerkollegium som har vokst frem over tid. Disse antakelsene og ideene er ofte tause og ubevisste (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreres yrkeskultur består i følge Hargreaves (1996) av to viktige dimensjoner, *innhold* og *form*. Innhold referer til de viktigste verdiene, holdningene og handlingsmønstre en gruppe lærere har til felles. Form viser til de viktigste relasjonsmønstrene og samværsformer som finnes mellom medlemmene i yrkeskulturen. Kulturen som utarter seg i skolen kan ha forskjellige implikasjoner for lærerarbeidet og for endringer i skolen. Hargreaves (1996) fremlegger at det fins i bredere forstand fire former for lærerkulturer, individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering. Herunder vil en kort beskrivelse av disse lærerkulturene presenteres.

### **Individualistisk lærerkultur**

Et tradisjonelt syn på lærerne, er at de arbeider selvstendig og individuelt i en skolekontekst. At lærere innenfor en skolekultur arbeider isolert og individualistiske kan ha flere bakom foreliggende faktorer. Det kan være *tvungen* individualisme, *strategisk* individualisme og *selvvalgt* individualisme (Hargreaves, 1996). *Tvungen* individualisme finnes når lærere underviser, planlegger og arbeider mye alene på grunn av administrative eller andre begrensninger som danner betydelige sperrer eller hindringer for å kunne samarbeide. *Strategisk* individualisme er når lærere konstruerer og skaper individualistiske arbeidsmønstre som en reaksjon på den daglige arbeidssituasjonen. Dette blir eksemplifisert med at lærerne står ovenfor uoppnåelige høye krav fra flere hold, så de strategisk må velge hvor de skal anvende kreftene sine. *Selvvalgt* individualisme blir beskrevet som et valg lærerne kan ta om å arbeide alene og selvstendig, selv om kollegasamarbeid kan være et alternativ (Hargreaves, 1996). Ofte har det blitt fremlagt at en individualistisk kultur hemmer utvikling, ved at denne kulturen er lite utviklingsorientert på grunn av den høye forekomsten av isolasjon og beskyttelse mot innblanding uten i fra (Hargreaves, 1996).

### **Samarbeidene Lærerkultur**

En samarbeidene kultur hvor lærerne kan lære av hverandre, dele med hverandre og utvikle seg i felleskap blir fremstilt som positivt på mange måter. Denne kulturen er basert på frivillighet, ønsket og behov for samarbeid må komme fra lærerne selv, i motsetning til påtvunget kollegialitet (Hargreaves, 1996). En samarbeidene skolekultur bidrar til felleskap, og lærere kan oppleve å bli møtt med tillit og høy grad av støtte i

ulike situasjoner. Kontinuerlig utvikling og forbedring er en selvfølgelighet i en samarbeidende skolekultur. Det er blitt fremhevet at en slik kultur er fruktbart for å fremme utviklingen av lærerarbeidet (Hargreaves, 1996).

### **Påtvunget kollegialitet**

En lærerkultur hvor påtvunget kollegialitet forekommer er lærersamarbeidet regulert fra administrative hold (Hargreaves, 1996). Her er samarbeidsrelasjonen mellom lærerne bunden og obligatorisk, og ikke frivillig og spontan. Den obligatoriske deltakelsen er tid- og stedfestet, noe som gir lærerne manglende fleksibilitet i arbeidet sitt. Det kan føre til at lærerne føler seg overkjørt, heftet og distraheret i arbeidet. Lærerne vil trolig kunne samarbeide godt i en slik situasjon fordi de deler et likt pedagogisk syn eller har lignende undervisningsstil. Når dette ikke er tilfelle, vil en påtvunget kollegialitet hvor samarbeid er konstruert, virke negativt og lite utviklingsorientert (Hargreaves, 1996).

### **Balkanisert skolekultur**

Begrepet brukes for å vise til hvordan lærerne kan organisere seg i uformelle undergrupper på skolen. Undergruppene er som regel stabile, og det er vanlig at medlemmene i større grad identifiserer seg med og er mer lojale mot undergruppene enn med hovedgruppen (Hargreaves, 1996). Vanlige undergrupper kan være fagseksjoner eller team. Dersom undergruppene bærer preg av å være rivaliserende, kan det hemmende på utviklingen av felles verdier og normer i skolen (Hargreaves, 1996).

## **2.5 Veiledning**

I denne delen av teorikapittelet vil jeg som tidligere nevnt ta for meg begrepet veiledning. Jeg vil starte med å legge frem bakgrunnen og fremveksten av veiledning av nyutdannede lærere, samt hvordan veiledningen utarter seg i den Norske skole. Videre vil jeg beskrive hvordan veiledning blir forstått ut ifra ulike teoriperspektiv.

### **2.5.1 Hvorfor veiledning?**

Forskning viser at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevens læring (Olsen, 2013) og viktigere enn for eksempel klassestørrelse og nivådeling (St.meld. nr 11, 2008-2009). Det å ha dyktige faglærte pedagoger i skolen blir dermed en avgjørende faktor for elevenes utbytte. I 2025 er det i følge Tiplic et. al 2015 forespeilet en lærermangel på 38 000 lærere. Dette sammen med at det i dag finnes nærmere 9000 ansatte i skolen



som har manglende lærerutdannelse eller manglende undervisningskompetanse i fag de underviser i byr på utfordringer for den norske skole (Tiplic et al., 2015). I 2013 ble det i 1,3 millioner skoletimer undervist av ukvalifiserte lærere i grunnskolen, og i den videregående skolen er godkjent utdanning manglende hos 20% av lærerne (Lauvås & Handal, 2014). Skoler i distriktene er hardere rammet og mangler flere kvalifiserte lærere enn skoler i byene i Norge (Tiplic et al., 2015). Det er derfor avgjørende for samfunnet å rekruttere flere dyktige studenter inn i lærerutdanningen og senere inn i læreryrket (St.meld. nr 11, 2008-2009).

I dagens kunnskapssamfunn konkurrer læreryrket med en rekke andre yrker og profesjoner, både når det gjelder å få de unge til å velge lærerstudiet og til å fortsette inn i læreryrket på skolen (St.meld. nr 11, 2008-2009). Økt rekruttering til lærerutdanningen er likevel ikke alene et sikkert tegn på at vi får nok lærere i fremtiden. Tiplic et al. (2015) har innhentet informasjon fra KS som kan vise at 33% av de nyansatte nyutdannede lærere i Norge år 2006 forlot yrket innen fem år (2011). Herav var 31% kvinnelige lærere og 37% var mannlige lærerne. I utdanningsforbundet rapport "reservestyren" fremkommer det at omkring 37.000 lærere jobber i en annen næring enn skolen (Zondag et al., 2011). At lærere velger å forlate yrket gir skolene og de gjenværende ansatte to store utfordringer, det bidrar til å gi skolene vanskeligheter med å rekruttere kvalifiserte lærere og det fører til større arbeidsmengde for de gjenværende lærerne, noe som igjen kan føre til høyere frafall (Tiplic et al., 2015).

Hassen & Helgevold (2010) framlegger at mens det tidligere var vanlig å se yrkesoppstarten som et praksissjokk, er det nå vanligere å anse overgangen inn i yrket som en kontinuitet av utdanningen. Det synet medfører en erkjennelse av at både teori og praksis er viktige bestanddeler av utdanningen, og kan danne rom for at det er behov for veiledning i oppstarten av yrket. Elstad (2013) forstår også lærerutdanningen som kun et startgrunnlag for lærerne, og fremlegger at mange av ferdighetene til en lærer krever flere års erfaring, og nevner vurdering som eksempel på et område hvor lærerne trenger kunnskap. Dette kan oppnås gjennom erfaring og helst tilbakemeldinger fra erfarne lærere, ut i fra en slik forståelse gir det mening å tilby de nyutdannede et introduksjonsprogram. Et introduksjonsprogram i læreryrket kan gi de nyutdannede støtte i deres første praksisår (Elstad, 2013).

Internasjonalt er det blitt gjort mye forskning på veiledningen av de nyutdannede lærerne. Forskningslitteraturen fremhever veiledning som en utviklende måte å støtte nye lærere på (Sunde & Ulvik, 2013). En mengde studier har nå vist at veiledning kan gi de nyutdannede lærerne flere positive opplevelser i oppstarten av yrket, Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson (2009) sin studie viser at dersom veilederen forstår den nyutdannedes lærernes behov, verdsetter deres tidligere erfaringer og kombinerer erfaring med personlig kompetanse, så kan veiledning være en avgjørende følelsesmessig og psykologisk støtte som hjelper den nye læreren med å takle vanskelige situasjoner og gjør dem mer fornøyd i jobben. Det ser og ut til at veiledning kan bidra til at de nyutdannede får økt selvtillit, bedre refleksjons- og problemløsningsevner og at det fører til profesjonell vekst og redusert følelse av isolasjon (Hobson et al., 2009).

Veiledning er blitt både viktigere og vanligere blant aktive yrkesutøvere, at kollegaer hjelper hverandre er ikke noe nytt, men det er den formaliserte og tidsavsatte veiledningen som er det nye (Lauvås & Handal, 2014). Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere er i Norge i dag et av tiltakene for en helhetlig lærersatsning for kvalitetsutvikling i skolen. Melding til Stortinget 22 (2010-11) fremlegger at lærerutdanningen ikke er tilstrekkelig for å møte de komplekse utfordringene som trer frem i læreryrket. Det eksemplifiseres med at læreren står overfor sammensatte og kompliserte oppgaver som krever handlingskunnskap som erverves i praksis. Utdanningspolitikk i Europa har i de siste årene satset mye på innføring i læreryrke, og i dag har de fleste europeiske land inkludert Norge en strategi for hvordan de nyutdannede lærerne skal veiledes og støttes i det første året i yrket (Meld. St. 22, 2010-2011).

### **2.5.2 Fremveksten av veiledningstiltak i Norge**

Etter et vedtak i Stortinget i 1997 ble det satt i gang ulike forsøk på veiledning av nyutdannede lærere i Norge (Kunnskapsdepartementet (KD), 2009).

Kunnskapsdepartementet har siden den gang finansiert en rekke veiledningstiltak for nyutdannede førskolelærere og lærer i sitt første yrkesaktive år ulike steder i landet (Harsvik & Dahl Norgård, 2011). I 2003 kom ordningen ”veiledning av nyutdannede lærere” hvor lærerutdanningsinstitusjonene skulle tilby skoleeiere støtte i deres arbeid

omkring oppfølging og veiledning av de nyutdannede pedagogene, til tross for endringer så ledet denne ordningen til en fastsatt avtale (KD, 2009).

I februar 2009 inngikk kunnskapsdepartementet (KD) og kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) en intensjonsavtale om veiledning av nyutdannede pedagoger i barnehage og skole. I denne avtalen ble partene enige om i felleskap arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i grunnskole og i videregåendeopplæring fra og med skoleåret 2010-11, nytilsatte i barnehagene skulle få et tilsvarende tilbud fra skoleåret 2011-12. KS fikk hovedansvaret for å følge opp kommunene og fylkeskommunene slik at de nyutdannede blir tilbudt veiledning, mens staten, gjennom kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet, skulle sørge for god og relevant kompetanseutvikling av veiledere på utdanningsinstitusjonene (Harsvik & Dahl Norgård, 2011, KD, 2009). Det ble også i avtalen mellom kunnskapsdepartementet og KS slått fast at ansvaret for å rekruttere veiledere og iverksette og finansiere opplæringstiltakene som er rettet mot de nyutdannede lærerne er eiers ansvar (Olsen, 2013).

## **2.6 *Hvordan utarter veiledningstiltak seg i den norske skolen?***

Kunnskapsdepartementet fremlegger at veiledningen i den nye intensjonsavtalen skal baseres på lokalt ansvar og frihet, det ligger ingen nasjonale føringer for hva veiledningen skal inneholde. Kunnskapsdepartementet kommer med oppfordringer og anbefalinger på aktuelle temaer som kan tas opp til veiledning, men det er ingen forpliktelse. Det stilles ingen krav til organisering, innhold, kvalitet, kompetanse og vilkår. Rammene for og innholdet i veiledningen skal avklares mellom rektor, veileder og den som skal veiledes (Harsvik & Dahl Norgård, 2011). Det er i dag arbeidsgivers ansvar å sørge for at det tilbys veiledning og at den organiseres slik at den tar hensyn til den nytilsatte nyutdannedes behov (Ulvik & Smith, 2011). Det betyr at skoleledelsen med rektoren i spissen er de som har det daglig ansvaret for veiledningen til de nytilsatte nyutdannede lærere, selv om KS påpeker at det er viktig at veiledningsansvaret er forankret hos kommunens eller fylkeskommunens ledelse på alle nivåer. Skolelederens beslutninger gjennom tilrettelegging for faglig og personlig

utvikling vil ha betydning for de nyutdannedes inngang i yrkeslivet. Det gir et utgangspunkt å tenke at det vil finnes lokale variasjoner (Sunde & Ulvik, 2013).

Siden innføringen av de første forsøkene på veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere og senere intensjonsavtalen har det blitt gjennomført flere kartlegginger av tiltakene, henholdsvis høst 2010, vinter 2012 og den siste våren 2014, disse kan bidra til å belyse hva som foregår av veiledning på skolene i dag. Jeg ønsker nå videre å se på noen gjennomgående hovedfunn som fremkommer i de ulike rapportene.

### **Utbredelse, veilederen og organisering**

Rapportene kan vise at utbredelsen av veiledning økte signifikant i årene fra 2010 til 2012, men at utviklingen siden den tid har vært relativ beskjeden (Rambøll, 2014). I 2012 oppgav 72% av nytilsatte nyutdannede at de hadde fått et tilbud om veiledning, dette utgjorde en 9% økning siden 2010 (Flademoe & Karterud, 2012). Den nyeste rapporten fra 2014 viser at prosentandelen er fortsatt den samme (Rambøll, 2014). Selv om disse tallene er stabile og nokså høye, så kan fortsatt ikke målet om at alle skoler skal kunne tilby veiledning bli sagt å ha blitt oppnådd (Flademoe & Karterud, 2012). Dette til tross for at yrkesstarten til de nyutdannede lærerne har fått stor politisk oppmerksomhet (St.meld. nr 11, 2008-2009).

Kartleggingen fra 2014 viser at 77% av veilederne arbeider på skolen, omtrent det samme tallet fremlegges i de tidligere kartleggingene (Rambøll, 2014). Flertallet av veilederne har utdanning eller videreutdanning innfor veiledning, og det viser seg at flere og flere får denne kompetansen (Rambøll, 2014). Dette kan ha sammenheng med den økte satsningen fra statens side på veiledningsutdanning på utdanningsinstitusjonene.

Det viser seg at det er store variasjoner i organisering av veiledning, og hva som er innholdet i veiledningen. Men veiledningen vises å hovedsakelig organiseres på den enkelte skole (Rambøll, 2014). Vanlige former er 1-1 veiledning, løpende veiledning i undervisningstiden, faste gruppemøter mellom veilederne og de nyutdannede og samlinger for de nyutdannede utenfor arbeidsplassen. Men samtidig opplever 1 av 3 at det ikke er fastsatt noe spesifikk tid til veiledningen. I følge rapporten utført av Rambøll (2014) så opplever lærerne i undersøkelsen at det er klasseledelse som er hovedtemaet i

veiledningen, men andre sentrale temaer er elevvurdering, nytilsattes individuelle behov, organisering av undervisning og konflikthåndtering.

## **2.7 Kompetansenettverket «Veiledning Nye kroppsøvingslærere»**

Kompetansenettverket «Veiledning Nye Kroppsøvingslærere» oppstod med bakgrunn i veiledningsordningen som kom i 2003, hvor lærerutdanningsinstitusjonene skulle tilby skoleeiere støtte i deres arbeid omkring oppfølging og veiledning av de nyutdannede pedagogene (Harsvik & Dahl Norgård, 2011). Kompetansenettverket inngår i det landsomfattende tiltaket «Veiledning Nye Lærere» som støttes av Utdanningsdirektoratet og er en del av Utdanningsdirektoratets kompetanseutviklingsstrategi. I dag har høgsolen tilknyttet denne studien, tilbudt veiledning for nyutdannede kroppsøvingslærere i 10 år (2005-2015). Gjennomsnittlig deltar det mellom 10-15 nyutdannede hvert skoleår.

Veiledningen gjennomføres med 3 halvdagssamlinger ved høgsolen og en 2-dagers seminarsamling, i tillegg blir deltakerne tilbudt å være med på en konferanse knyttet til sitt fagfelt. Mellom samlingene er det mulig for lærerne å komme med henvendelser og spørsmål til høgsolen, gjennom brev- og e-postkontakt, personlige møter dersom det er aktuelt, og skolebesøk. På halvdagssamlingene er det tre temaer som er gjort kjent på forhånd det er:

- «Mine første uker som lærer»
- «Vurderingsprosessen i mitt første semester som lærer»
- «Den største pedagogiske utfordringen i mitt første år som lærer»

På 2-dagers samlingen blir det oppgitt at kroppsøvingslærerne får faglig påfyll, at de legger frem en presentasjon av valgt veiledningsmodell for de andre i nettverket og vurderer veiledningen. Tiltaket «Veiledning Nye Kroppsøvingslærere» har satt seg tre hovedmål for veiledning, som fremstår som tre hovedområder rettet mot de nye lærernes kompetanse, deres plass på skolen og skolens forhold til høgsolen som praksisskole. Det første målet er at de nyutdannede kroppsøvingslærerne skal (1) utvikle sin egen kompetanse som lærer. Tiltak som er satt i gang herunder er å la lærerne ta opp faglige spørsmål, diskutere pedagogiske utfordringer og få diskutere samfunnsfaglige

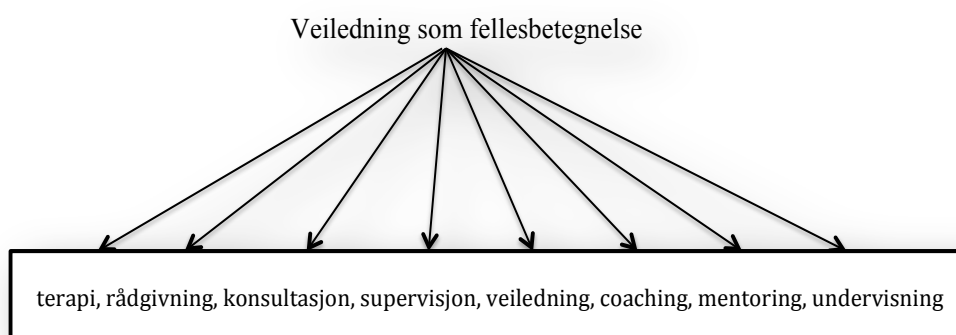
og kroppsøvingsfaglige spørsmål. Det andre målet er at kroppsøvingslærerne skal (2) utvikle kompetanse for å delta i skolens indre liv og utvikling. Det er derfor lagt opp til at kroppsøvingslærerne skal få drøfte hensiktsmessige måter å fremme kroppsøvingsfaglige og holdningsmessige spørsmål overfor kollegaer og ledelse i skolen. Det tredje og siste hovedmålet er (3) å bygge et faglig nettverk for nye Kroppsøvings- og idrettslærere. Tiltakene som er gjort i denne forbindelse er å legge et grunnlag for yrkeskompetanse som bygger på kroppsøvingslærerutdanningen, utvikle kommunikasjon mellom nyutdannede og veiledere i kroppsøving ved høyskolen og utvikle veilederkompetanse mellom nyutdannede og øvingslærere.

## **2.8 Veiledning som en fellesbetegnelse**

Veiledning er et omfattende begrep som favner et stort fagfelt, og veiledningsbegrepet brukes i mange og ulike sammenhenger. Det er langt i fra kun når det snakkes om nyutdannede lærere at veiledningsbegrepet blir brukt. Begrepet blir brukt i ulike faglitteratur, i studieplaner for grunnskoler, på høyskoler og universiteter, i brosjyrer, i annonser og i offentlig dokumenter (Tveiten, 2008). Litteraturen om veiledning kan oppleves som overveldende for den som søker, både totalt sett og innenfor hver enkelt variant. Dette medfører at det kan være vanskelig å få oversikt over veiledningsfeltet (Lauvås & Handal, 2014). Bjerkholt (2012) fremlegger at vanskeligheten med å få oversikt over fagfeltet henger sammen med at den teoretiske pedagogiske veiledningen er et relativt nytt, dynamisk og komplekst felt. Samtidig som at utviklingen av veiledningsbegrepet har foregått innenfor forskjellige yrkesgrupper og profesjoner, hvor de ulike gruppene har forskjellige yrkesmessige funksjoner og ulike grunn- og videreutdanninger. Sett i sammenheng med at veiledningsaktivitet både kan være en hverdagsaktivitet som kan foregå overalt, samtidig som det kan være en profesjonell aktivitet i mange pedagogiske sammenhenger, så er det ikke vanskelig å forstå at terminologien og begrepsutviklingen totalt sett synes å bære preg av å være utviklet sektorvis og i ulike retninger (Lauvås & Handal 2014).

Det kan synes nødvendig å avklare begrepet veiledning nærmere, for å ha en helhetlig forståelse når veiledning av nyutdannede lærere skal diskutere senere. Litteraturen florerer av begreper som rådgivning, terapi, supervisjon, konsultasjon, guiding, mentoring, coaching og undervisning, men er dette veiledning? Eller er det egne former? Tveiten (2008) fremlegger at vi trolig ikke vil finne en konsensusdefinisjon på

veiledningsbegrepet, men mener det kanskje heller ikke er nødvendig. Det som er nødvendig mener hun er at når veiledning blir en del av en faglig virksomhet så må begrepet ha et faglig fundert innhold. Videre fremlegges det at veiledningen bør ses i lys av konteksten den utføres i og forståelseshorizonten til den som gir begrepet innhold og mening. Tveiten (2008) definerer veiledning som et «paraplybegrep» hvor andre pedagogiske metoder kan inngå som en del av veiledningsprosessen. Bjerkholt (2012) har også illustrert veiledningsbegrepet som en paraply og utviklet en modell for å kunne danne seg en fellesbetegnelse på veiledning, etter inspirasjon fra Johannessen, Kokkersvold & Vedeler (2010) sin figur hvor rådgivning blir sett på som fellesbetegnelse. Bjerkholts (2012) sin modell er tilpasset slik at den speiler sentrale aspekter av pedagogisk veiledning, relatert til yrkesfaglig veiledning. Spilene på paraplyen (figur 1) viser til ulike begreper av veiledning som inkluderes i fellesbetegnelsen. Det viser seg å være tilnærmet identiske begreper som faller inn under paraplybeskrivelsen til Tveiten (2008) og Bjerkholt (2012).



**Figur 1** *Veiledning som fellesbetegnelse.*<sup>1</sup>

Veiledning kan slik ses som en fellesbetegnelse som inkluderer forskjellige sidestilte begreper, hvor det finnes glidende overganger mellom de ulike formene (Bjerkholt, 2012). Tveiten (2008) poengterer at det likevel er viktig å være bevisst på at det ikke er

---

<sup>1</sup> *Åpning av lukkede rom: En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere (s.42) av Bjerkholt, E., 2012. Doktorgradsavhandling ved Universitet i Oslo, Oslo. Copyright, 2012 Bjerkholt, E. Gjengitt med tillatelse.*

et likhetstegn mellom veiledning og de andre metodene, men at de ulike formene kan inngå som en del av en helhetlig prosess. Figur 1 kan brukes for å bedre belyse det Lauvås & Handal (2014) fremhever at veiledningskompetanse er. De fremlegger at i tillegg til å kunne bruke et «verktøy» handler god veiledningskompetanse om å lese ulike situasjoner og forstå hvilket «verktøy» som skal bruke når og hvor. Veilederen må ut i fra en veiledningssituasjon vite hvilken eller hvilke spiler på paraplyen som bør anvendes og hvorfor (Lauvås & Handal, 2014).

## **2.9 Veiledningstradisjoner**

Den måten en veileder på i en bestemt situasjon, kan som regel spores tilbake til en bestemt tradisjon. Veiledning er ingen nyoppdaget pedagogisk virksomhet, den innehar sterke tradisjoner (Lauvås & Handal, 2014). Av Lauvås & Handal (2014) fremheves to veiledningstradisjoner sett i et kulturelt perspektiv, hvor den ene formen, *læringsmodellen* fokuserer på handlingsnivået, mens den andre, *refleksjons og handlingsmodellen*, vektlegger refleksjon over handling. Jeg vil videre ta utgangspunkt i de to modellene og terapitradisjonen i beskrivelsen av veiledningstradisjonene, før jeg avslutningsvis ser på veiledning forstått i et sosiokulturelt perspektiv.

### **2.9.1 Læringsmodellen, mesterlære og situert læring.**

Tanken om læring gjennom mesterlære er ingen ny tanke og har lange historiske røtter. Svenner har gjennom lange tider fått veiledning av mestere, de dyktiggjør seg ved å se på mesternes utførelse og blir instruert, blir gitt råd til og vurdert av mesteren som forvalter fagets kunnskap. Denne kunnskapen er i stor grad uartikulert, taus og innforstått kunnskap. I en slik tradisjon forutsettes det at det finnes en riktig atferd, og at mesteren sitter med svaret. Veiledningen følger mønsteret: *Demonstrasjon, øving og korreksjon* (Lauvås & Handal, 1990). I denne formen for veiledning vektlegges deltakelse i et praksisfelleskap som sentralt. Veiledningen begrenses ikke til å kun å mestre arbeidet, men også er sosialisering inn i andre sider av yrkeskulturen som lojalitet, samarbeid, yrkesetiske standarder. Veiledningen kan ses på som en integrert del av yrkesutøvelsen, hvor den veiledende blir en legitim deltaker av praksisfelleskapet gjennom deltakelse i feltet (Lauvås & Handal, 2014).

Teoretisk kan denne tradisjonen lenkes opp mot Lave & Wenger (2014) begrep og teori om «situert læring». Læring knyttes opp mot handling i bestemte praksiser og



situasjoner. Lave & Wenger (2014) fremhever begrepet «legitim perifer deltakelse» som en beskrivelse av den prosessen, den nyankomne vil gå igjennom mot full deltakelse i praksisfellelskapet, som deltaker i sosiokulturelle praksiser. I denne prosessen er et sentralt kjennetegn at læring betraktet som en situert virksomhet. Det fremheves at denne prosessen gjør det mulig å snakke om relasjonene mellom de nyankomne og de andre tilsatte, og deres aktiviteter, identiteter, kjennetegn og praksisfelleskap. De anser praksisfelleskapet som det sentrale, ikke mesteren (Lave & Wenger, 2014). Mesterlære kan sies å ha en klar plass i utdanningen av profesjonelle yrkesutøvere, hvor deltakelse i praksis sammen med en «mester» fortsatt blir viet en sentral plass, selv om det trolig foregår langt mindre enn tidligere (Lauvås & Handal, 2014).

### **2.9.2 Handlings og refleksjonsmodellen**

Skagen (2004) fremlegger at handlings- og refleksjonsmodellen er den mest innflytelsesrike modellen og teorien innenfor pedagogisk veiledning i Norge siden 1980-årene. Denne modellen ønsker å skape utvikling av kunnskapsbasen for profesjonell yrkesvirksomhet, gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling. Den sikter mot å hjelpe til ”rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den” (Lauvås & Handal, 1990, s.47). Dette for å gjøre dem som arbeider i profesjonspregete yrker bevisste på hva som lå bak deres tenkning og handling i arbeidet. Det å ha en forståelse for at praksis er mer en handling, er et av grunnlagene for modellen (Lauvås & Handal, 2014).

Refleksjon mener Tveiten (2008) i denne sammenheng betyr, å gjenspeile og å betrakte, tenke i begreper, kunne analysere og sammenstille påstander og resonnementer, eller tenkte over og kritisk analysere det gjøres. Å reflektere før, under og etter handling er vesentlig for å kunne praktisere en god yrkesutøvelse. Refleksjon over en handling trenger ikke i prinsippet en veiledningskontekst, men dersom en ønsker å utvikle en dypere refleksjon og klare å se sammenhenger mellom teori og praksis vil veiledning kunne bidra med dette (Tveiten, 2008). Veiledning som refleksjon over handling går ut på å hjelpe yrkesutøvere til å bli klar over det deres yrkesvirksomhet hviler på, mer enn å formidle den riktige yrkesutøvelsen eller kunnskapen (Lauvås & Handal, 1990). I profesjonsfag er sammenhengen mellom teori og praksis vesentlig ved veiledning. Yrkesutøvere, deriblant lærere, har mye innforstått og taus kunnskap, som ikke alltid artikuleres og som ikke alltid overføres hensiktsmessig (Tveiten, 2008). I en slik

veiledningskontekst bør det fokuseres på å hjelpe den andre til å utvikle seg på sitt eget grunnlag. For å klare det må veilederen forstå den som skal veiledes og ha respekt for at den veiledende kan ha andre oppfatninger enn det en selv har. Det anses som avgjørende å ta utgangspunkt i der hvor den nyutdannede er og starte veiledning der i fra, fordi det er i mellomrommet fra der den lærende er og den kompetansen en skal skaffe seg det bør handle om (Lauvås & Handal, 1990). Lauvås & Handal (1990) mener det alt for ofte tas utgangspunkt i mål og yrkeskrav som om alle starter med det samme utgangspunktet. Tveiten (2008) lanserer også begrepet «å være veiledbar» som innebærer at også den som veiledes er bevisst om og har en forståelse av veiledning er. Det begrunnes at det er hensiktsmessig at den som veiledes vet hva veiledning innebærer for da kan det være lettere å få utfordrende spørsmål og bli stimulert til refleksjon.

### **Kritikk mot handlings og refleksjonsmodellen**

Skagen (2004) kommer med sterk kritikk mot handling og refleksjonsmodellen. Han mener det er behov for en mer helhetlig veiledning som er tettere knyttet til handling. Dette eksemplifiserer han med at i tillegg til de flere ulike typene veiledningssamtaler, hvor den som blir veiledet skal få rom for å formulere sine egne synspunkter og ønsker, bør også veilederen vise i praksis. Slik at kandidaten kan etterlikne og bli inspirert av eksemplene som blir vist. Skagen (2004) fremlegger at det er essensielt at veiledningen knyttes mer til handlingen fordi: ”Lærerarbeid er først og fremst undervisning. Lærere er undervisere, ikke filosofer” (s.37). Skagen (2004) opplever at det er et motsetningsforhold mellom den tradisjonelle håndverkstradisjonen og reflekterende veiledning. Lauvås & Handal (2014) svarer på kritikken med at mesterlære og reflekterende veiledning bør se på som komplementære veiledningsformer istedenfor konkurrerende. Det er ikke et enten/eller men et både/og, vekt på refleksjon i veiledning vil på ingen måte bety å fjerne seg vekk fra praksisen mener Lauvås & Handal (2014).

### **2.9.3 Veiledning forstått i et sosiokulturelt perspektiv**

Et sosiokulturelt perspektiv på læring, utvikling og kunnskap, legger en avgjørende vekt på hvordan individets kunnskaper og ferdigheter blir utviklet og konstruert i samfunnet gjennom samhandling og kontekst. Den sosiokulturelle tradisjonen favner flere retninger, som på ulik måte vektlegger historie, kultur, kontekst, relasjon og

kommunikasjon i forståelsen (Dysthe, 2001). Vi kan finne en beskrivelse av den sosiokulturelle teoritradisjonen hos Dysthe (2001):

*”Den sosiokulturelle tradisjonen blir også kalla sosiohistorisk, kulturhistorisk eller situert, uttrykk som alle poengterer at kunnskap er avhengig av den kulturen han er ein del av. Kunnskap eksisterer aldri i eit vakum, han er alltid ”situert”; det vil seie at kunnskapen er infiltra i ein historisk og kulturell kontekst” (Dyste, 2001, s.36)*

Læring skjer i møte mellom personer og den konteksten den er i. Når Skagen (2004) definerer veiledning som: ”dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng”(s.19) så vil han falle innunder et sosiokulturelt perspektiv, ved at han fremlegger viktigheten av at veiledning er kontekstuell og dialogisk. Det poengteres at det er konteksten som setter grenser for hva veiledningen skal inneholde og hvilken form den skal inneha, og det er deltakerne som tar initiativ og gir hverandre respons. Også Lauvås & Handal (1990; 2014) forståelse av veiledning faller innunder det sosiokulturelle perspektivet, ved at de fremhever at yrkesfaglig veiledning er en krevende og kompleks dialogisk virksomhet. De tydeliggjør konteksten betydning ved å fremme behovet for avstand til de konkrete handlingene for å få tid og muligheter til å reflektere over handlingene (Lauvås & Handal, 2014). Et slikt syn på veiledning bygger på dialogisk læringssyn, hvor Lev Vygotskys (1978) og hans tekning står sentralt. Vygotsky (1978) ser en utviklingslinje fra det sosiale til det individuelle, dette kan eksemplifiseres gjennom at han ser at barns lærings- og utviklingsprosess skjer i samspill med omgivelsene. Det er mulig å trekke paralleller fra et barns læringsprosess, til de nyutdannede lærernes utvikling, da også læreres utvikling kan forstås at er avhengig av og skjer i samspill med de omgivelsene de nyutdannede befinner seg i, som skolen, rammevilkårene, kollegaene og eventuelt veilederen. Det ses derfor på som en naturlig del å belyse disse sidene senere i resultat- og drøftingskapittelet, som fremlegges etter at den metodiske tilnærmingen er blitt gjort rede for.

### **3. Metodisk tilnærming**

I dette kapittelet blir det redegjort for den metodiske tilnærmingen jeg har hatt i denne studien. I følge Kvale & Brinkmann (2009) betydde metode opprinnelig ”*veien til målet*” (s.121). I dag blir metode innenfor samfunnsvitenskapen gjerne oppfattet som et sett med regler som brukes for å på en mekanisk måte realisere en gitt målsetning (Kvale & Brinkmann 2009). Det blir ansett som svært vesentlig å la den informasjon vi søker etter være styrende for hvordan vi innhenter den, forskningsproblemstillingen vil derfor alltid være avgjørende for hvordan det metodisk går frem i forskningen (Moen & Karlsdottir, 2011). Gjennom mine forskningsproblemstillinger: «*Hvordan erfarte et utvalgt nyansatte nyutdannede kroppsøvingslærere deres første tid i yrket?*» Og «*Erfares veiledning som et bidrag til å utvikle seg i lærerrollen?*» samt min forskningsinteresse, har valget falt på et kvalitativt design med intervju som metode.

Med det utgangspunktet ønsker jeg å beskrive hva som kjennetegner kvalitative metoder og hva som er særegent med å bruke kvalitativt intervju. Videre vil jeg drøfte mine metodevalg og legge frem min forskningsprosess med redegjørelse for hvordan jeg har arbeidet for å planlegge og gjennomføre intervjuene, samt hvordan jeg har rekruttert informanter. Etter dette vil jeg beskrive min analytiske tilnærming og forståelsen jeg legger til grunn for tolkningen og analysen av dataene, hvor jeg har anvendt en fenomenologisk forståelsesramme og en hermeneutisk fortolkningsramme. Avslutningsvis vil jeg ta for meg verifiseringen av studiet mitt, gjennom å kommentere reliabiliteten, validiteten og overførbarheten, samt å fremlegge etiske refleksjoner.

#### **3.1 Kvalitativ forskning**

Det eksisterer i dag en rekke ulike retninger innfor kvalitativ metode (Postholm, 2010), som medfører at det ikke er entydig hvordan kvalitative metoder skal defineres (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det finnes likevel enkelte vesentlige kjennetegn som er gjentagende i kvalitative studier (Postholm, 2010). Et overordnet mål som ofte blir fremsatt for kvalitativ metode er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan et utvalg mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011). På bakgrunn av dette har jeg valgt å ha en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk retning, de to nevnte vitenskapsfilosofiske retningene anses av flere

å utfylle hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologi blir innenfor kvalitativ forskning brukt som et begrep som peker på en interesse om å forstå sosiale fenomener og de intervjuedes livsverden, med utgangspunkt i de intervjuedes subjektive opplevelser og beskrivelser (Kvale & Brinkmann 2009). Hermeneutikken på sin side betyr ”læringen om tolkning” og er læren om fortolkning av tekster (Dalen, 2013). Innen hermeneutikken forstås det at meningen av en del, kun kan finnes gjennom å se den i sammenheng med helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Kvalitativ forskning kan gi oss troverdige beskrivelser av menneskers verden (Kvale & Brinkmann, 2009), gjennom en forskningsprosess som bevisst fokuserer på å være åpen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Andre kjennetegn for kvalitativ forskning er at det tar for seg et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt og går i dybden på det, samt at forskeren har nærhet til forskningsfeltet (Moen & Karlsdottir, 2011). Kvalitative studier kjennetegnes også ved at det ikke har et fast rigid opplegg eller forskrift på hvordan forskningsstudien skal gjennomføres og at de ulike fasene i forskningsarbeidet glir ofte i hverandre (Postholm, 2010).

Problemstillingen min er utformet med den hensikt å utforske den enkeltes nyutdannede kroppsøvingslærerens erfaringer med å være nytilsatt, og deres erfaringer med veiledning gitt lokalt på skolen og i regi av en høgskole. Målet mitt har vært å få innsikt i deres handlinger og tanker, samt å få tak i refleksjonene og begrunnelsene som ligger til grunn for deres praksis. Siden problemstillingen oppfordrer til et dypere dykk i den enkeltes nyutdannede kroppsøvingslærers erfaring, ble det naturlig for meg å velge kvalitative metode med intervju i min forskningsstudie. Forskning innenfor en slik tilnærming vil som regel falle innenfor det konstruktivistiske paradigme hvor mennesket blir betraktet som aktivt og ansvarlig (Postholm, 2010). Kunnskap oppfattes som en konstruksjon, der mennesker skaper mening og forståelse ved sosial samhandling. Det innebærer at det får betydning for mennesker hvilken sosial, kulturell og historisk setting de befinner seg i for hvilken forståelse og oppfattelse de har (Postholm, 2010). For min forskning vil det innebære at jeg forstår at mine deltakere, kroppsøvingslærerne, arbeider innenfor et kollektivt system som kan forstås i en historisk og kulturell virkelighet (Hansen & Østrem, 2007).

### 3.1.1 Kvalitativt semi-strukturert forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er en kunnskapsproduserende aktivitet, hvor kunnskap produseres sosialt gjennom en interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2009). Produktet som skapes er kunnskap i språklig form, hvor en søker nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet er å belyse hvilke synspunkter og perspektiver de intervjuede har på de temaene som tas opp og dermed få fylldig og omfattende informasjon om hvordan informantene opplever sin livssituasjon (Thaagard, 2013). Det ønskes å innhente beskrivelser fra intervjupersonenes livsverden, deres perspektiver, forståelser, opplevelser og fortolkninger av temaene som ble tatt opp. Ordet livsverden beskrives av Kvale & Brinkmann (2009) som ”verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer” (s.48). Utformingen og gjennomføringen av det kvalitative intervju blir gjerne delt inn i flere ulike stadier, hvor det samtidig alltid er rom for å bevege seg mellom stadiene. Kvale & Brinkmann (2009) har delt denne prosessen inn i 7 steg. For å gjennomføre et kvalitativt intervju må et *tema* bli valgt for bakgrunn av studiet, deretter må intervjuet *planlegges og designes* før det gjennomføres. Det har sammenheng med hvilken kunnskap en ønsker å innhente og moralske aspekter ved studien. I selve *intervjufasen* utarbeides en intervjuguide og intervjuet forsøke å gjennomføres i henhold til denne. Så følger *transkripsjon, analysering, verifisering og rapportering*.

Et profesjonelt forskningsintervju bygger på samtaler fra dagliglivet, men innehar en bestemt metode og spørreteknikk for å få en dypere samtale enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet skiller seg også fra en samtale fordi det hovedsakelig er den intervjuedes opplevelser som er i fokus og det verken skal argumenteres eller moraliseres (Dalen, 2011). Ulike intervjuformer utgjør betydningsfulle og hensiktsmessige redskaper som forskeren kan benytte (Postholm, 2010). Jeg har valgt å bruke semi-strukturerte intervju. Kvale & Brinkmann (2009) fremlegger at semi-strukturerte livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Det sammenfaller med mitt ønske for studien, som er å belyse de nyutdannede kroppsøvingslærernes erfaringer. Den semi-strukturerte intervjuformen gav meg mulighet til å belyse mine fem forhåndsdefinerte temaer, uten å miste fleksibiliteten i

intervjusituasjonen. Selv om temaene var fastsatt på forhånd, hadde jeg mulighet til å stille åpne og ikke fastsatte oppfølgings spørsmål til deltakerne. Det gjorde det også enklere å legge til rette for en senere temaanalyse.

## **3.2 Datainnsamling**

Det er mye som skal planlegges og forberedes før datainnsamlingen til en forskningsstudie kan settes i gang. Det første var å ha på plass et tema og forskningsspørsmål, for å tydelig klargjøre hva jeg ønsket å innhente av informasjon. Deretter valgte jeg metoden som var mest hensiktsmessig for min problemstilling. Videre startet jeg arbeidet med å utvikle en intervjuguide, denne ble lagt med som et vedlegg da studien ble meldt inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Da studien ble godkjent, startet prosessen med å rekruttere deltakere til studiet mitt. Videre vil arbeidet med å utvikle intervjuguiden bli beskrevet, før rekrutteringsprosessen av deltakere til studien fremlegges og datainnsamlingsprosessen blir gjort rede for.

### **3.2.1 Intervjuguide**

I forkant av intervjuene hadde jeg utviklet en intervjuguide. En godt utarbeidet intervjuguide ses på som essensielt ved gjennomføring av semi-strukturerte intervjuer, da det kan sikre at forskningsproblemstillinger blir belyst slik som det ønskes (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden var utviklet ut i fra mine forskningsspørsmål med utgangspunkt i teori og tidligere forskning. Den ble også utviklet med bakgrunn i min deltakelse på samlinger for nyutdannede kroppsøvlingslærere hvor jeg observerte de som var nyutdannede i dag og hentet inspirasjon. Intervjuguiden bestod av ulike deler med spørsmål som sirklet seg rundt bestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var for å sørge for at intervjuet ble spesifikt rettet mot de temaene jeg ønsket de nyutdannede kroppsøvlingslærerne skulle fortelle om, og at det ikke ble for generelt (Krumsvik, 2013).

På forhånd hadde jeg arbeidet med å utvikle spørsmålene til å bli nøytralt formulerte slik at svaralternativene var åpne for deltakerne. Jeg var blant annet bevisst på ingen av spørsmålene skulle inneholde ord som det i litteraturen blir fremlagt at nyutdannede lærere ofte bruker som sin første tid i yrket som, utfordrende, slitsomt og sjokk. Jeg var også bevisst å ikke nevne noe om frafallsproblematikken før helt mot slutten av

intervjuet, blant annet etter at de hadde snakket om veiledning, så at deres beskrivelser ikke skulle bli influert av deres tanker omkring dette. Det er samtidig vesentlig å påpeke at intervjuguiden var åpen for endringer underveis i intervjuet med tanke på hvordan rekkefølgen på temaene og hvordan spørsmålene ble presentert under intervjuene. I tillegg kunne ulike svar gi meg inspirasjon til forskjellige oppfølgingsspørsmål (Krumsvik, 2013).

### **3.2.2 Pilotintervju**

I forkant av forskningsintervjuene hadde jeg gjennomført to pilotintervjuer for å øve meg på intervjusituasjonen. Det første pilotintervjuet ble gjennomført på en bekjent og medstudent som har arbeidet i lengre tid som kroppsøvlingslærer. Jeg rådførte meg med henne i etterkant, og fikk flere tilbakemeldinger om hva som kunne forbedres. I denne prosessen ble jeg også intervjuet av henne, slik at jeg fikk innsikt i hvordan det opplevdes å være i den andre rollen. Jeg fikk blant annet dannet meg en forståelse av den intervjuede trenger litt tid til å tenke og reflektere på spørsmålene, før de får et nytt. Etter å ha forbedret intervjuguiden, gjennomførte jeg et nytt pilotintervju, denne gangen med en som potensielt kunne vært deltaker i min studie. Dermed fikk jeg øvd meg på situasjonen med en jeg ikke kjente tidligere, også her spurte jeg den intervjuede om hvordan hun opplevde å bli intervjuet og om hun hadde noen råd om hva som kunne forberede intervjuet og intervjusituasjonen. På den måten ble jeg mer bevisst over hva som fungerer bra og mindre bra i en intervjusituasjon, og fikk reflektert omkring dette i forkant av de endelige forskningsintervjuene (Krumsvik, 2013). Gjennom pilotintervjuet fikk jeg fjernet enkelte spørsmål som opplevdes som mindre bra, omformulert enkelte spørsmål og lagt til nye som kunne bidra til å belyse problemstillingen min ytterligere.

Ved begge intervjuene øvde jeg meg på å bruke diktafonen slik at jeg var sikker på den. I etterkant hørte jeg også på opptak av pilotintervjuene mine og ble oppmerksom på hvordan jeg som intervjuer opptrådte. Dette opplevde jeg som veldig nyttig for min egen utvikling i forsker og intervjuerrollen, fordi jeg gjennom dette blant annet ble bevisstgjort omkring hvordan jeg kunne stille oppfølgings spørsmål som ikke var ledende. Gjennom disse prosessene fikk jeg totalt sett utviklet en intervjuguide som jeg anså ville belyse forskningsspørsmålene mine på en god og hensiktsmessig måte, samtidig som jeg fikk en større forståelse av min forskerrolle.



### 3.2.3 Utvalg av informanter

Innen kvalitativ forskning kan det være vanlig å velge informanter ut fra forskningsspørsmålet, dette kalles et strategisk utvalg. Informantene blir da valgt ut i fra hvem som kan gi den beste informasjonen sett i henhold til forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013). En slik utvelgning forutsetter både innsikt og en viss kulturkompetanse hos forskeren omkring fenomenene som skal utforskes for å skaffe de riktige informantene (Dalen, 2011). Jeg gjorde et strategisk utvalg og rekrutterte informanter blant kroppsøvingslærere som hadde arbeidet i minst 2 år som kroppsøvings eller idrettsfaglærer på ungdoms- eller videregående skole, og som hadde deltatt fullstendig på veiledningssamlingene til kompetansenettverket «Veiledning Nye Kroppsøvingslærere,» som en spesifikk høyskole i Norge tilbyr. Kroppsøvingslærerne som ble rekruttert skulle ha utdanning i faget gjennom en 3-årig faglærer utdanning, 5-årig lektor/masterutdanning eller praktisk pedagogisk utdanning (PPU) og ha hele eller deler av utdannelsen tilknyttet denne høyskolen som tilbyr veiledning for nyutdannede kroppsøvingslærere.

Jeg henvendte meg til de som har det administrative ansvaret for veiledningsprogrammet for nyutdannede kroppsøvingslærere på høyskolen for å høre om de kunne hjelpe meg med å finne potensielle deltakere. Av dem fikk jeg tildelt lister med kontaktinformasjon over nyutdannede lærere som hadde deltatt på deres veiledningsprogram. Bak disse hadde jeg fått anført, etter forespørsel, hvem som hadde deltatt fullstendig på samlingene. I tillegg var det på denne oversikten oppført hvilke skoler de jobbet på det året de hadde deltatt på veiledningsprogrammet. Ved å sjekke navnene opp mot ansattoversikter på de ulike skolenes hjemmesider kunne jeg se om kontaktinformasjon korresponderte og få bekreftet at oppfylte utvalgsriteriene.

Da studien min var godkjent av NSD startet jeg å forespørre de utvalgte lærerne som jeg ønsket å ha med i forskningen. Jeg sørget for å henvende meg til lærere både på ungdoms- og videregående skoler, samt både menn og kvinner. Dette fordi jeg antok at det ville kunne skape den ønskede bredden og variasjonen i datamaterialet mitt. Den første kontakten jeg opprettet med lærerne var gjennom e-post. Etter den første henvendelsen var det flest som arbeidet på videregående skoler som tok kontakt, noe som førte til at jeg purret litt ekstra på de jeg hadde henvendt meg til som jobbet på ungdomskoler. Det førte frem, slik at jeg endte opp med et utvalg på tre lærere som

arbeidet på ulike ungdomskoler og seks som arbeidet på videregående skole, av disse var seks menn og tre kvinner. Alle sammenfalt med de ønskede kriteriene jeg hadde satt på forhånd, og det gjorde utvalget egnet til å utforske problemstillingen (Thagaard, 2013).

Bakgrunnen for at jeg rekrutterte lærere fra ungdoms- og videregående skoler, er at de fleste med en slik fagspesifikk utdanning søker seg til og arbeider på disse trinnene. Det har sammenheng med at det oftest er på de høyere skoletrinnene at rene faglærere i kroppsøving arbeider. Samtidig var mitt ønske at jeg ved å intervju lærere fra videregående kunne få variasjon på studieretninger de arbeider på. Spesielt interessert var jeg å rekruttere noen som underviser i idrettsfag på videregående, da de underviser i fag som treningslære, aktivitetslære og idrett og samfunn i tillegg til, eller i stedet for kroppsøving. Denne ønskende variasjonen fikk jeg siden to av de seks som jeg rekrutterte fra den videregående skolen arbeidet på en idrettsfagslinje. Det at jeg rekrutterte flest menn, er heller ikke overraskende, da det er flere menn enn kvinner som utdanner seg til kroppsøvingslærere.

Jeg ønsket at lærerne hadde jobbet i minst to år for at de kunne ha et retrospektiv på sine første år i arbeid. Ved at de har jobbet i minst to år håpte jeg at deres inntrykk og erfaringer fra den første tiden i yrket hadde fått sunket inn, og at det såkalte ”praksisjokket” som det ofte blir omtalt at lærere opplever i yrkesoppstarten har roet seg. Jeg hadde forhåpninger om at de på den måten bedre kunne reflektere over sin egen tid som nyutdannet i yrket og at det gjorde det lettere for dem å se på veilednings bidrag til utviklingen deres. Også dette kriteriet ble innfridd under rekrutterings prosessen, da jeg endte opp med ni informanter som hadde arbeidet mellom 2,5 år til 6 år som kroppsøvingslærere etter endt utdanning ved ulike ungdoms- og videregående skoler i Oslo, Akershus og Østfold. Samlet anså jeg at utvalget ville kunne bidra til å belyse problemstillingen på en bred og god måte.

#### **3.2.4 Gjennomføringen av intervjuene**

Intervjuene ble foretatt i henhold til rekkefølgen kroppsøvingslærerne responderte på forespørselen om deltakelse, og når det passet for deltakerne å la se intervjuet. Seks av lærerne ble intervjuet i oktober, to i november og en i desember. Siden alle hadde jobbet

flere år i yrket allerede, anser jeg det ikke som en betydningsfull faktor, at det ble noen måneders mellomrom fra det første intervjuet til det siste fant sted.

Før intervjuene hadde alle deltakerne fått et informasjonsskriv om studiens innhold, og hva deres deltakelse innebar, som blant annet omfattet at intervjuet skulle tas opp. Alle deltakerne skrev under på samtykkeskjemaet før intervjuet fant sted, slik at alle intervjuene ble tatt opp med samtykke fra de intervjuende. Ved å ta opp intervjuet fikk jeg mulighet til å senere lytte og spille av sekvenser om igjen. Ved gjennomføringen av forskningsintervjuene valgte jeg å ta med intervjuguiden min, som jeg hadde utformet på en A4 side for å unngå at den vekte for mye oppmerksomhet. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at jeg fikk tatt opp alle de ønskede temaene. Jeg hadde også med en penn for å kunne notere enkelte elementer underveis, men ser i ettertid at det ikke ble så mye brukt og at jeg valgte å stole på diktafonen.

Intervjuene ble gjennomført på den enkeltes informants skole, hvor stort sett informantene hadde ordnet et rom hvor vi kunne sitte i fred. Dette gjorde at det ble enklere og mindre tidkrevende for lærerne å la seg intervju, samtidig som at lærerne befant seg i en kontekst de var kjent og fortrolige med. Dette for å gjøre kroppsøvlingslærerne mest mulig trygge i intervjusituasjonen. Ved å reise ut til skolene fikk jeg i tillegg et innblikk i skolekonteksten deres, da mange var opptatte å vise frem fasilitetene, noe som bidro til at jeg bedre forstod deres arbeidsforhold. De ni intervjuene varte fra 38 minutter til i overkant av en time. Forskningsintervjuet er i følge Kvale & Brinkmann (2009) en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaleform. Jeg var opptatt av at intervjuet skulle bli en samtale mellom meg og den intervjuede med utgangspunkt i intervjuguiden. Samtidig som jeg hadde i bakhodet at dette var konstruerte samtaler mellom meg og den intervjuende. Underveis i intervjuet var jeg bevisst å vise den intervjuede oppmerksomhet og lyttet interessert til det som kroppsøvlingslærerne fortalte. Jeg bekreftet svarene deres ofte med et nikk, eller et ”ja” og ”mhm.” Pilotintervjuene mine hadde gjort meg bevisst på at jeg måtte gi de intervjuende god tid til å svare, det gjorde at jeg forsøkte å etterleve dette i intervjuene og dermed sikre at intervjuede fikk sagt det de ville før jeg gikk videre (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ved at alle mine deltakere hadde en utdanningsbakgrunn som var nokså lik min, opplevde jeg at det var lett å danne en relasjon i forkant og underveis i intervjuene. Dette opplevde jeg at skapte en trygg atmosfære hvor de intervjuende turte å svare ærlig på spørsmålene. Med tanke på at jeg hadde god kjennskap til kompetansenettverket og veiledingssamlingene ved at jeg selv hadde deltatt som observatør på samlingene og innhentet en del informasjon om dette prosjektet, kunne de nevne navn og lokale forhold hvor jeg lett kunne forstå hvem og hva de mente. Dette tror jeg bidro til at samtalene gled lett. Jeg ønsker å bemerke at ingen av deltakerne i denne studien var med i kompetansenettverket det året da jeg deltok som observatør. Avslutningsvis i intervjuet spurte jeg om det var noe deltakerne ville tilføye angående sin egen erfaring som nyutdannet, eller med veiledning. På den måten fikk deltakerne mulighet til å klargjøre uttalen sine, og komme med relevante tilleggsmålinger. Da det ikke lengre fremkom ny informasjon i intervjuet, skrudde jeg av diktafonen og takket for hjelpen.

Ved gjennomføringen av det åttende intervjuet opplevde jeg at det ikke fremkom nye svar og uttaler lengre. Dette punktet blir av Kvale & Brinkmann (2009) beskrevet som et metningspunkt, hvor forskeren tilslutt ikke får frem mer ny kunnskap. Jeg valgte likevel å gjennomføre det niende og siste intervjuet da jeg allerede hadde avtalt dette, og da jeg anså det som en interessant deltaker. Da jeg var ferdig med siste intervjuet opplevde jeg å sitte med den informasjonen jeg behøvde.

### **3.2.5 Transkribering av intervjuene**

” Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (Kvale & Brinkmann, 2009 s.187). Jeg valgte å transkribere de ni semi-strukturerte intervjuene i etterkant av intervjuene. Transkripsjon er en måte å strukturere informasjonen på slik at den blir bedre egnet for analyse. For å ha intervjuene nokså friskt i minne, transkriberte jeg dem kort tid etter intervjuet var gjennomført (Thagaard, 2013). I første omgang transkriberte jeg intervjuene så ordrett som mulig, men tilpasset det til et skriftspråk og unngikk å la dialekter bli synlige. Tenkepauser og latter ble tydelig markert, men jeg valgte å ikke transkribere alle mine prober, altså der hvor jeg sa ”ja”, ”nei” og ”mm” med mindre det stykket opp det den intervjuede sa, eller at det ble et naturlig opphold i samtalen. Den skrevne transkriberte teksten og lydopptakene utgjorde til sammen materialet for den etterfølgende analysen i min studie.

### **3.3 Forskerrollen**

Kunnskapen i et kvalitativt forskningsintervju produseres i interaksjonen mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvalitative metoder baserer seg på et subjekt-subjekt forhold mellom forskere og de personene vi studerer (Thagaard, 2013). Noe som betyr at både forskeren og deltakerne vil kunne influere forskningsprosessen. I denne studien har jeg fått rolle som forsker, det er en ny rolle for meg som jeg har måtte bruke tid på å sette meg inn i. I kvalitative metoder er forskeren det mest betydningsfulle forskningsinstrumentet, fordi forskeren bruker seg selv som instrument (Postholm, 2010). Min kompetanse som forsker vil kunne påvirke kvaliteten på den kunnskapen som produseres, det er derfor essensielt at jeg som forsker er bevisst sin egen involvering i forskningsprosessen. Med bakgrunn i dette vil jeg klargjøre for min forståelse og reflektere over hvordan min rolle i studiet og forforståelse kan ha påvirket forskningsprosessen.

Forforståelse kan defineres som forskerens forestillinger om og erfaringer fra området det skal forskes på (Thagaard, 2013). Alvesson & Sköldbberg (2008) fremlegger at ingen kommer tomhendt til en forskningsprosess. Jeg er klar over at min bakgrunn, og måten jeg forstår problemområdet på, vil kunne påvirke forskningsprosessen. Derfor anser jeg det som relevant å gi leseren et innblikk i mine erfaringer med feltet som jeg opplever å både ha nærhet og distanse til. Gjennom å ha vært elev i kroppsøving i 9 år på grunnskolen og senere ha gått 3 på en idrettsfagslinje på videregående, har jeg erfaringer og opplevelser som har gjort at jeg har dannet meg et bilde på kroppsøvingslærer- og idrettsfagslærerrollen fra et elevperspektiv. Etter et år med statsvitenskapeligstudier, valgte jeg å studere idrett og jeg har i dag en femårig utdanning innenfor kroppsøving- og pedagogikk som har gitt meg en akademisk forståelse av lærerrollen. Under utdannelsen har jeg vært 12 uker med praksis, som har gjort at jeg har tilegnet meg erfaringer, kunnskap og forestillinger omkring lærerrollen. Jeg har og ved et par anledninger arbeidet i vikariater på skoler. Praksisperioder i studietiden og mine erfaringer i jobbsituasjoner i skolen vil kunne påvirke meg og være en del av min "bagasje" med overbevisninger og fordommer som jeg som forsker kan ta med meg inn i forskningsprosessen (Thagaard, 2013).

Først og fremst har nok disse erfaringene med lærerrollen hatt påvirkning for bakgrunnen av studiet. I perioden mellom bachelorgraden min og mastergraden min

arbeidet jeg i et lengre vikariat på en barneskole, der ble jeg selv konfrontert med en hektisk lærerhverdag. Jeg opplevde å finne god støtte i to av kollegaene mine, og følte selv at jeg utviklet meg mye som lærer på den tiden. Veiledning av nyutdannede lærere visste jeg ikke at fantes og heller ikke at jeg hadde krav på. Da jeg senere på masterstudiet hørte om dette og leste mer om de nyutdannedes situasjon ble jeg interessert i denne problemstillingen. Disse erfaringene har nok vært med på å påvirke utformingen av intervjuguiden min. Samtidig så har det nok påvirket intervjusituasjonen noe, ved måten jeg har fulgt opp fortellinger intervjupersonene har delt.

Jeg opplever samtidig at jeg har hatt avstand fra feltet i løpet av perioden jeg har skrevet masteroppgave, ved at jeg ikke har vært tilknyttet en lærerrolle i denne perioden. Det anser jeg som en fordel, ved at jeg har sett lærerrollen på en mer objektiv måte enn om jeg hadde vært ansatt som lærer ved en skole selv. Det kan bidra til at jeg bedre kan være åpen for nyanser i de situasjonen som studeres, som Thagaard (2013) fremhever er sentralt. Jeg har under hele min forskningsperiode tatt sikte på å være bevisst min forforståelse og forskerrolle og den påvirkning den kan ha.

### **3.4 Analytisk tilnærming**

Idet jeg har plassert meg innenfor det konstruktivistiske paradigmet, er det i hovedsak mine fortolkninger av mitt materiale, og rekonstruksjoner av mine informanternes syn på virkeligheten som har stått sentralt i min forskning. Vitenskapsfilosofisk faller jeg innenfor en fenomenologisk-hermeneutisk retning, de to nevnte filosofiske retninger anses av flere å utfylle hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009). Min analyseprosess har naturlig nok vært influert av at jeg ønsker å finne frem til meningen i intervjudeltakerne subjektive opplevelser og beskrivelser i lys av helheten i mine analyser. Jeg har gjennomført analyser med fokus på mening, og har derfor brukt blant annet meningskoding og meningstolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne analyseprosessen vil bli beskrevet videre.

#### **3.4.1 Analyseprosessen**

I kvalitativmetode kan analyse anses å være en kontinuerligprosess. Alle valgene jeg har tatt, både i forkant, underveis og i etterkant av intervjuet er beslutninger som vil påvirke de endelige resultatene. Refleksjonene og tankene som har oppstått i den forbindelse bør derfor ses på som en del av analyseprosessen (Thagaard, 2013). Etter å transkribert

intervjuene var det de skrevne versjonene jeg forholdt meg til. Jeg valgte videre å analysere ved hjelp av meningsfortetting og meningstolkning. Meningsfortetting gjøres ved å forkorte intervjupersonenes uttalelser. Den umiddelbare meningen i det som i det sin har blitt uttrykt beskrives (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette ansås som nødvendig da datamaterialet mitt endte opp på over 130 sider med transkripsjon.

Intervjutraskripsjonen ble forkortet, samtidig som deltakernes meninger ble ivarettatt, noe som gjorde det lettere for meg i neste steg.

Meningsfortolkning innebærer en strukturering av det grunnleggende meningsinnholdet i det som sies, og her inngår mer kritiske og grundigere fortolkninger av teksten (Kvale & Brinkmann, 2009). For å forenkle kategoriserings- og kodingsprosessen i analysen benyttet jeg det kvalitative dataverktøyet MAXQDA. Det er et dataverktøy, som kan hjelpe en i til organisere og kategorisere dataene i analyseprosessen studier (MAXQDA, u.å.). Kvale & Brinkmann (2009) fremlegger at dataprogrammer kan lette analysen av intervjutraskripsjoner, da de kan erstatte arbeidet med «klippe og lime» datamaterialet med «elektronisk saks». I MAXQDA lastet jeg opp de meningsfortettende intervjutekstene, og delte dem inn i ulike kategorier og temaer som var basert på intervjuguiden og teorigrunlaget mitt.

Et mål med denne studien var å gå i dybden på hvilke erfaringer kroppsøvingslærerne hadde av både sin egen yrkesoppstart og med veiledning. Siden kroppsøvingslærerne gjør erfaringer på flere ulike arenaer, opplevde jeg at det passet med en temasentrert analytisk tilnærming. Hovedtemaene jeg kategoriserte etter de fem temaene mine i intervjuguiden som har fulgt meg igjennom hele prosessen: *Bakgrunn og utdanning, lærerrollen og skolekultur, veiledning gitt lokalt på skolene, kompetansenettverket på høgskolen og lærerrollen i et samfunnsperspektiv*. Herunder ble det dannet til sammen 30 underkategorier, dette bidro til at jeg kunne gå i dybden på enkelte temaer og sammenlikne informasjon fra alle deltakerne. Jeg hadde i forkant av kategorisering og kodingsprosessen i MAXQDA skrevet et sammendrag av min totale opplevelse av intervjuene, og hvilke temaer jeg opplevde at tredde frem. I tillegg hadde jeg grundig sammenfattet intervjuet til hver enkelt av deltakerne, slik at jeg ikke skulle miste informasjon når de meningsfortattede intervjuene ble delt opp. Dette vil kunne tilsi at jeg bruker en kombinasjon av deduktiv og induktiv analyse.

Hele min analyseprosess foregikk i en hermeneutisk sirkel hvor jeg bevegde meg mellom intervjuene, tolkninger av deler og temaer og tilbake til den helhetlige forståelsen. Hermeneutikken legger vekt på meningsinnholdet og at vi forstår delene i lys av helheten, hvor målet er å oppnå gyldig forståelse av mening i teksten (Thagaard, 2013). For meg fungerte sammenfatningene av intervjuene og MAXQDA som et godt hjelpemiddel i analyseprosessen. I programmet ble datamaterialet sortert og det gjorde at jeg kunne lett bevege meg mellom de ni deltakerne, kategorier og temaer i studiet. Det hjalp meg å systematisere data og gjorde at jeg lettere kunne se karakteristiske trekk ved hver enkelt deltaker samtidig som jeg kunne se forskjeller mellom deltakerne. Dette og mine andre egne skrevende analysedokumenter gav meg et godt bilde av deltakerne og deres erfaringer, og gjør at jeg opplever å kjenne datamaterialet mitt godt.

### **3.5 Verifisering**

I korthet handler verifisering om en bekreftelse av at forskningsresultatene som fremlegges er til å stole på og at håndverket som er blitt gjort i forkant av resultatene er godt arbeid (Kvale & Brinkmann, 2009). I en metodeprosess vil aspekter ved studiens kvalitet være med i alle ledd, de har derfor blitt berørt tidligere i kapitlet. I avsnittet 3.3 om forskerrollen tar jeg i betraktning min egen rolle som forsker og min forforståelse. Det gjøres som nevnt med bakgrunn i at kvalitative metoder baserer seg på et subjekt-subjekt forhold mellom forskeren og de personene vi studerer, som gjør at både forskeren og deltakeren kan påvirke prosessen (Thagaard, 2013). I avsnitt 3.2. har min framgangsmåte i datainnsamlingsprosessen detaljert blitt presentert. Dette fordi Thagaard (2013) knytter en redegjørelse av prosedyrene for datainnsamling til reliabilitet. Innenfor samfunnsvitenskapen er det vanlig at troverdigheten og styrken diskuteres og ses i sammenheng med begrepene reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre vil jeg diskutere min studies kvalitet og overførbarhet.

#### **3.5.1 Validitet**

Validitet er knyttet til tolkning av data og omhandler gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til. Det handler om at metodene som er benyttet faktisk undersøker det den er ment til å gjøre, og er gyldige i forhold til den virkelighet som er studert (Thagaard, 2013). Samtidig omhandler det forskeren som person, inklusiv hennes moralske integritet og praktiske klokskap (Kvale & Brinkmann, 2009). På bakgrunn av dette bør forskeren gå kritisk gjennom grunnlaget for sin egen tolkning



(Thagaard, 2013). Jeg har i denne studien brukt intervjuguide som verktøy for å sikre at jeg undersøkte forhold som belyste problemstillingen min på best mulig måte.

Pilotintervju ble gjennomført for å forsikre meg om at jeg behersket intervjusituasjonen og diktafonen. I analyseprosessen har jeg hatt som hensikt å kritisk gjøre en vurdering av mine egne tolkninger, gjennom å gå frem og tilbake mellom deler og helhet. Jeg har vært nøye på at utvelgelse av deler som for eksempel av sitater og utsagn i resultat og drøftingskapittelet, ikke er blitt tatt ut av sammenheng eller er blitt misforstått, jeg har derfor gått tilbake til helheten (intervjuet).

### **3.5.2 Reliabilitet**

Reliabilitet viser hvor pålitelige resultatene til forskningen er, og omhandler deres konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Blant annet er det ønskelig med høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke vilkårlig subjektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette har jeg forsøkt å etterstrebe ved å unngå å stille informantene ledene spørsmål underveis i intervjusituasjonen, og ved å medbringe intervjuguiden min under intervjusekvensen for å klare å komme gjennom de temaene jeg ønsket, selv om intervjuet forløp som en samtale. Det ønskes likevel å påpekes at intervjuguiden var åpen for at jeg kunne improvisere, for å skape en naturlig samtale. For å etterstrebet kravet om gjennomsiktighet er aspekter omkring studiens kvalitet vært med underveis i alle ledd av metodeprosessen, og blitt fremlagt blant annet innenfor forskerens rolle, hvor jeg tar opp temaet for forståelse og i min fremleggelse av analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om resultatet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere, ofte betegnet som studiens repliserbarhet. I kvalitativ forskning vil dette i følge Kvale & Brinkmann (2009) normalt ikke forekomme, da det ikke anses som holdbart å betrakte forskeren som uavhengig til relasjonen med deltakere i studier der mennesker samspiller med hverandre. Det er derfor svært vesentlig å utføre forskningen tillitsvekkende og troverdig.

### **3.5.3 Overførbarhet**

Det finnes flere måter å argumentere for kvalitativ forsknings overførbarhet på. I følge Thagaard (2013) er det i kvalitative studier fortolkningen som gir grunnlag for

overførbarhet. Spørsmålet om overførbarhet er i følge henne knyttet til om de tolkningene som forskeren utvikler innenfor rammene av et enkelt prosjekt, også kan være relevante i andre sammenhenger. Det medfører at det er forskeren selv som må argumentere for om den tolkningen forskeren har kommet frem til kan være relevant i andre situasjoner. Kvale & Brinkmann (2009) bruker betegnelsen ”*analytisk generalisering*” om forskerens mulighet til å argumentere for at det som avdekkes i analysen kan være noen vesentlige, karakteristiske og vanlige kjennetegn, som kan gjøre seg gjeldene for andre personer som befinner seg liknende situasjoner. På bakgrunn av dette har jeg i oppsummeringskapittelet fremlagt at jeg har funnet noen karakteristiske trekk ved de nyutdannede kroppsøvlingslærerne erfaringer i yrket og med veiledning. Samtidig nevner Thagaard (2013) at leseren har mulighet til å bedømme forskerens overførbarhet ved å knytte det til sin egen gjenkjennelse, dette gjelder både for den generelle leser og for fagpersoner. Gjenkjennelse blir beskrevet av Thagaard (2013) at tolkningene i teksten gir en dypere mening til tidligere kunnskap og erfaringer, og samtidig overskrider leserens forforståelse. Dette betyr at leserne av denne studien selv har mulighet til å avgjøre om opplever at studien har overføringsverdi, ved å selv avgjøre om de er enige i mine fortolkninger, på bakgrunn av deres erfaringer og refleksjon.

#### **3.5.4 Ethiske refleksjoner**

Ved intervjuforskning reises ofte etiske spørsmål i forhold til personlige implikasjoner for intervjupersonene. Disse oppstår spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med det å utforske menneskers privatliv og publisere beskrivelsene offentlig. Det anses derfor som avgjørende at forskeren er forberedt på mulige etiske problemstillinger som kan oppstå i studiet, og er bevisst sine usikkerhetsområder (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale & Brinkmann (2009) fremlegger at hvis forskeren på forhånd har kjennskap til spørsmål som kan oppstå i under de ulike fasene av datainnsamlingen, har forskeren mulighet til å treffe reflektere valg når studien designes, og være oppmerksom på kritiske og følsomme spørsmål underveis i intervjuet. På bakgrunn av dette har jeg gjennom hele studien aktivt reflektert omkring etiske og moralske forhold som kunne oppstå i studien min.

Når det gjelder hensynet til forskningsdeltakerne, fremlegger Thagaard (2013) at det er tre viktige hovedprinsipper som forskeren bør forholde seg til. Det første er *informert*

*samtykke*, som innebærer at forskningsdeltakerne grundig skal informeres om studien før de treffer et valg på om de ønsker å være med. Jeg har derfor både muntlig og skriftlig tydelig informert deltakerne om studiens overordnede formål og hovedtrekkene i designet, herunder hva slags deltakelse som forventes av dem, hvor lang tid intervjuet vil ta og hva intervjuet vil omhandle. De er samtidig blitt godt informert om at deltakelsen er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg uten noen som helst begrunnelse. Det andre prinsippet er *konfidensialitet*, som går ut på all informasjon forskningspersonene deler skal være anonym, og at det må sørges for å beskytte deltakernes privatliv (Thagaard, 2013). Med dette i tankene har jeg derfor anonymisert navn, skole og til dels geografisk tilhørighet. Alle de ni deltakerne i denne studien er blitt tildelt fiktive navn, og vil gjennom hele studien bli presentert gjennom dem. Det tredje og siste prinsippet Thagaard (2013) fremlegger er *konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet*, som handler om at forskningspersonene ikke skal risikere verken fysisk eller psykisk skade ved å delta i forskningsprosjektet. Kvale & Brinkmann (2009) anser at den personlige nære forskningsrelasjonen i kvalitativ forskning, stiller sterke krav til forskerens finfølelse med hensyn til hvor langt han eller hun kan gå i undersøkelsene sine. Det har derfor vært viktig for meg å ha respekt for intervjupersonenes grenser. Utover dette er studiet på kroppsøvlingslærerne vurdert dit hen at det ikke vil gi forskningsdeltakerne fysisk eller psykisk skade, da studien ikke tok opp dyptgående, personlige temaer.

## 4. Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil datamaterialet mitt som jeg har tolket og analysert bli presentert og drøftet. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler: *den nyutdannede kroppsøvingslærer, veiledning av nyutdannede kroppsøvingslærere og fremtiden i yrket*. Den første delen vil omhandle bakgrunnen til kroppsøvingslærerne, deres møte med skolen, og hva de har erfart som det beste med å være kroppsøvingslærer og hva de har opplevd som utfordrende i sine første år i yrket. Den andre delen tar for seg de nyutdannede kroppsøvingslærers opplevelser og erfaringer med veiledning, herunder fokuseres det på belyse hvilke veiledningstiltak de opplevde å få på deres skole og deres erfaringer som deltaker i et kompetansenettverk med gruppeveiledning i regi av høyskolen. I den siste delen vil tankene og ønskene som kroppsøvingslærerne har for fremtiden bli framlagt, samt deres tanker om hva som skal til for at yrket slik at de ønsker å forbli i kroppsøvingslæreryrket i lang tid.

### 4.1 Presentasjon av de nyutdannede kroppsøvingslærerne og deres kontekst

Denne studien omhandler ni kroppsøvings og idrettsfaglærere, som har arbeidet mellom 2,5 til 6 år på ulike ungdoms- og videregående skoler i Oslo, Akershus og Østfold. Aldersmessig er kroppsøvingslærerne mellom 28 og 41 år gamle. Forskningsdeltakerne har i denne studien blitt tildelt fiktive navn slik at deres anonymitet blir ivaretatt. For at leseren skal kunne få et innblikk i hvem kroppsøvingslærerne er blir det likevel gitt en kort presentasjon av dem, utdannelsen deres, hvilken type skole de arbeider på og enkelte tilleggsopplysninger. Det gjøres med bakgrunn i en forståelse av at erfaringene som kroppsøvingslærerne gjør i sitt yrke vil influeres av konteksten de befinner seg i, sammen med lærernes egne subjektive mål, behov og motiv (Hansen & Østrem, 2007). Både ungdomsskolen og den videregående skolen kan beskrives gjennom ulike generelle kjennetegn, blant annet blir den videregående skolen beskrevet i større grad være preget av mangfold når det gjelder den faglige bakgrunn til lærerne og at lærerne som arbeider der er gjerne mer knyttet til fag en i grunnskolen (Helleve, 2010). En felles beskrivelse av skoletypene oppleves likevel ikke å kunne gi godt nok innblikk i de enkelte skolene kroppsøvingslærerne arbeider ved, da alle skoler er forskjellige og har ulike skolekoder som lærerne må omgås og som påvirker de ansattes arbeidssituasjon (Arfwedson, 1984). Det ses derfor på som

hensiktsmessig å innlede med en oversikt som beskriver hver enkelt kroppsøvingslærers situasjon.

**Daniel** er utdannet lektor og arbeider på en idrettsfagslinje ved en videregående skole. Han underviser i nesten alle idrettsfagene samt kroppsøving. Daniel forteller at han visste at han skulle bli kroppsøvingslærer da han var 10 år gammel. Han liker å arbeide med faget og jobbe med mennesker, og er veldig fornøyd med kollegaene sine. Daniel har i den siste tiden opplevd noen tilfeller hvor han opplever at ledelsen har overkjørt han i vurderingstilfeller, noe som gjør han oppgitt.

**Anine** har en treårig idretts- og friluftslivutdannelse, og praktisk pedagogisk utdannelse (PPU). Hun arbeider på en stor videregående skole, hvor hun underviser i kroppsøving og breddeidrett. Anine ble i løpet av kort tid fagkoordinator på skolen. Hun opplever å måtte være svært selvstendig i yrket, og har fått å samarbeide og utveksle erfaringer med på skolen.

**Ulf** valgte å ta faglærerutdanningen litt seint i livet, etter blant annet å ha jobbet som ufaglært i skolen noen år. Han arbeider i dag på en ungdomsskole hvor han selv har gått tidligere. Dette oppgir han at førte til at han kjente forholdene godt og visste hvem som skulle kontaktes i kommunen om noe skulle ordnes. Ulf ble den første rene kroppsøvingslæreren skolen har hatt, og i en lengre periode var han også den eneste. I senere tid har de fått inn en kroppsøvingslærer til på skolen, til stor glede for Ulf.

**Oskar** er utdannet lektor og arbeider på en idrettsfagslinje ved en stor videregående skole. Han underviser kun i idrettsfagene dette året, og ikke i kroppsøving. Skolen har egne toppidrettsklasser, som Oskar oppgir at påvirker miljøet og prestasjonskulturen på skolen noe. Han trives godt i rollen som idrettsfagslærer, og mener det er stor forskjell på å være det kontra å være kroppsøvingslærer.

**Vilde** har en mastergrad i idrettsvitenskap i tillegg til PPU. Hun arbeider på en stor yrkesfaglig videregående skole, som har hatt problemer med skulking og frafall. Linjene på skolen har ført til at klassene hun har undervist ofte har vært rene gutte- eller jenteklasser. Hun har enda ikke funnet seg helt til rette i kroppsøvingslærerrollen.

**Ulrik** er utdannet lektor og arbeider på en spesialungdomsskole, hvor han blant annet underviser i en del valgfag knyttet til friluftsliv. Han opplever at utdannelsen hans passer godt inn i en slik jobb, selv om det ikke er et helt tradisjonelt valg. Ulrik er svært fornøyd med kollegaene sine, og trives godt i den stillingen med den friheten han har i jobben.

**Unni** har en fagutdannelse i idrettsvitenskap og PPU. Hun arbeider i dag på en ungdomsskole hun arbeidet på forut hun tok den pedagogiske utdannelsen sin. Unni underviser i kroppsøving og flere andre fag. Hun opplever å ha støttende kollegaer, og det er spesielt en lærer som utpeker seg for henne som en god støttespiller.

**Trygve** har lektorutdannelse innen kroppsøving og idrettsfag. Han har i flere år arbeidet ved den samme videregående skolen, hvor han underviser i kroppsøving og breddeidrett. Han forteller at han trives godt i lærerrollen, men at han holder øynene åpne etter nye utfordringer. Han tar nå en videreutdanning innenfor klasseledelse, i håp om å få en teamlederrolle.

**Aksel** har en mastergrad i idrettsvitenskap og PPU. Han arbeider ved en videregående skole, hvor han underviser i kroppsøving. Han har tidligere arbeidet ved en helt ny ungdomsskole. Han trives godt i lærerrollen og viser stort engasjement rundt elevrelasjoner. Aksel har en variert utdanningsbakgrunn som medfører at han er på utkikk etter arbeid i andre sektorer.

## **4.2 Hvorfor ville de bli kroppsøvingslærere?**

I følge Heggen (2008) viser nyere forskning at høgskolestudenters jobbverdier og holdninger kun gjør ubetydelige endringer fra studiestart til studieslutt, dette gjelder også kroppsøvingslærere i Norge (Mordal Moen, 2011). Det er derfor grunnlag for å tro at kroppsøvingslærerne i denne studien har tatt med seg mange av sine egne verdier og holdninger inn i yrket, som vil kunne påvirke forventningene, opplevelsene og erfaringene deres. Abrahamsen (2008) fremlegger at dette ikke trenger å bety at utdannelsene mislykkes, men at verdiene til de som starter på sine studier allerede er de «rette», til jobben som venter dem. I ulik forskning blir det fremlagt at kroppsøvingslærerne er kjent for å ønske seg inn i yrket på bakgrunn av sin personlige interesse for fysisk aktivitet og idrett, mer enn mot selve lærerprofesjon (Næss, 1998).

Dette kan gi ulike implikasjoner i møte med yrket, og det vil derfor være av interesse å se hva kroppsøvlingslærerne begrunner sitt yrkesvalg med.

Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller at deres glede med å drive med idrett og fysisk aktivitet var hovedgrunnen for deres yrkesvalg. Oskar begrunner sitt valg med *”jeg har alltid vært glad i og drevet med idrett”* og Trygve uttrykker *”har alltid likt å være i fysisk aktivitet, og har positive opplevelser fra egne erfaringer fra videregående og sånn.”* Idrett og fysisk aktivitet fremtrer som betydningsfylt for alle kroppsøvlingslærerne. Flere nevner erfaringer fra kroppsøvlingsfaget som elev, som en inspirasjon til å selv bli lærere i faget. En av kroppsøvlingslærerne anser yrket som en fin mulighet til å arbeide med idrett på, når han ikke ble god nok til å kunne tjene penger på idretten på andre måter. De fleste kroppsøvlingslærerne er opptatte av å fortelle om sin egen deltakelse i et stort spekter av ulike idretter og aktiviteter. Det kan oppleves som om enkelte av de nyutdannede legitimerer seg selv som egnede kroppsøvlingslærere igjennom dette. Daniel som arbeider på en idrettsfagslinje uttrykker følgende omkring hvorfor han føler seg rustet for jobben:

*Ja, jeg har hatt flaks med å ha så mye interesse for idrett selv. Jeg sitter å tenker hadde jeg vært turner så vet jeg ikke om utdannelsen hadde vært nok for meg til å føle at jeg kunne drive med det her. (Daniel)*

Konkurransetidrett blir i forskning hevdet å stå høyt i kurs blant kroppsøvlingslærere (Mäkelä et al., 2014). Det fremkommer tydelig at det også er tilfelle blant kroppsøvlingslærerne i denne studien. Det er derfor interessant at to av kroppsøvlingslærerne, Anine og Vilde, velger å vektlegge at de ikke er konkurranse mennesker, selv om de er veldig aktivitetsglade. Når Anine forteller om bakgrunnen for å bli kroppsøvlingslærer, virker det som om hun forsøker å forsvare innholdet i sine timer. Anine sier: *”Jeg er ikke et sånn konkurransemenneske, jeg har veldig lite konkurranse i timene, men jeg ønsker at de skal kjenne på idrettsglede.”* For Vildes del ser dette synet ut til å henge sammen med hennes tilhørighet til aktivitetstilgjør som tar avstand fra konkurranser. Vilde, som underviser på videregående uttrykker: *”Jeg er veldig aktivitetsgald. Jeg kommer ikke fra noen konkurranseidrett selv, jeg har drevet med alpint og snowboard uten konkurranse.”* De virker i større grad å vektlegge at elevene skal få erfare bevegelsesglede foran innlæring av idrettsspesifikke ferdigheter.

Det oppleves ikke som overraskende at kroppsøvingslærerne i denne studien begrunner sitt yrkesvalg med at de selv er glade og interessert i aktivitet og idrett, forskning bekrefter at det heller er regelen enn unntaket (Green, 2008). Næss (1998) nevner at kroppsøvingslærernes rekruttering fra idretten kan være en årsak til for store forventninger i forhold til hva de ønsker å oppnå hos elevene og gir frustrasjon når kroppsøvingslærerne innser at de må undervise elever på alle nivå. Dersom de tidligere ikke har reflektert over sin egen rolle under utdanningen, kan det få konsekvenser for deres erfaringer med lærerrollen. Det kan erfares som tøft å møte en realitet hvor ikke alle er like begeistret for faget, når kroppsøvingslærerne selv opplever fysisk aktivitet og idrett som gøy og meningsfylt. Vilde nevner nettopp det som en av overraskelsene i yrket, hun forteller: *”Jeg ble nok litt overrasket over dette, å få elever inn i kroppsøvingsfaget som ikke ville ha gym, og hvor få det var som fullførte og bestod.”* For henne ble det tungt å skulle undervise elever som var lite motivert for faget, og som skulket faget i stort omfang. Hun forteller at hun satt igjen med mange spørsmål på det tidspunktet som: *”Hvordan motiverer man de som ikke engang møter opp til timene? Har man noen mulighet å gjøre noe med det?”* Det anses derfor som avgjørende at kroppsøvingslærerne igjennom utdannelsen får reflektert omkring sin egen forståelse av idrett og aktivitet, samtidig som de kommende kroppsøvingslærerne blir forespeilet hva som venter dem i yrket.

### **4.3 Litt om oppstarten i yrket – et praksissjokk?**

Kroppsøvingslærerne opplevde det som spennende å skulle begynne å arbeide som lærere, de forteller at de gledet seg til å treffe elevene og undervise i kroppsøving og idrettsfagene. Selv om det primært var idrett og aktivitetene som gjorde at de ønsket seg inn i yrket da de startet på utdannelsen, forteller de at de mot slutten av utdanningen gledet seg veldig til å arbeide med barn og unge. Dette kan gi en indikasjon på at det er noe som utvikles i løpet av utdannelsen. Kroppsøvingslærerne ser mye positivt i arbeidshverdagen sin, men opplever samtidig læreryrket som travelt og utfordrende. At yrket oppleves som utfordrende er ikke nødvendigvis negativt, det kan tvert i mot anses som positivt ved at lærerne kan oppleve mestring ved å løse flokene. Når en lærer mestrer arbeidet sitt, oppleves det som positivt å være lærer (Amundsen, 2009).

Oppstarten i et yrke etter endt utdanning er uansett utdannelsesretning en betydningsfull, spennende og noen ganger overveldende tid i en persons liv. Med



bakgrunn i dette har mange yrker en overgangsfase hvor de nyutdannede gradvis får mer ansvar. Læreryrket har derimot hatt tradisjon for at den nyutdannede får fullt ansvar med engang (Aspfors & Bondas, 2013). Den nyutdannede må gjøre seg kjent med kulturen på arbeidsplassen, sin personlige tilnærming til yrket og klare en full undervisningsstilling fra dag en (St.meld. nr 11, 2008-2009). Helleve (2010) fremlegger at ingen utdanningsinstitusjon kan forberede den kommende yrkesutøveren på alle dilemmaer og utfordringer som en kan møte i yrket. Det kan gjøre overgangen fra utdanning til arbeidslivet hard for de nyutdannede og har ført til at oppstarten i læreryrket i en mengde forskningslitteratur blir omtalt som et praksissjokk (Flores & Day, 2006), hvor lærerrollen blir fremstilt som mer kompleks og vanskeligere enn forventet (Caspersen & Raaen, 2010).

De fleste av de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne studien forteller at overgangen deres inn i yrkeslivet ikke kan beskrives som sjokkartet. Det er interessant at de likevel bruker begrepet sjokk når de snakker om oppstarten sin, akkurat som de har forespeilet at det skulle komme ett. Oskar forteller: *"Det var ikke noe sjokk eller noe sånt"* og Vilde: *"Jeg tror ikke det var noe sjokk, men jeg tror jeg ble litt overrasket."* Ut i fra hva kroppsøvlingslærerne forteller, kan det fremstå som at de kjenner til begrepet praksissjokk og liknende betegnelser. Begrepene kan de ha blitt kjent med i utdannelsen eller fra andre hold. Det kan tenkes at de distanserer seg bort fra begrepet sjokk, fordi de har hørt det skal være noe alvorlig, som de ikke kan eller ønsker å kjenne seg igjen i. Det kan også ha sammenheng med deres lyst til å mestre yrket, samtidig som det forventes av mange at de skal mestre fra dag en (St.meld. nr 11, 2008-2009). Det kan bidra til at kroppsøvlingslærerne ønsker å kamuflerer utfordringer de har hatt i oppstarten. Vilde nevner at hun tror at det å ikke mestre yrket kan føre til at lærere velger å forlate yrket: *"Jeg tror at det å føle at man ikke mestrer rollen sin kan være en av årsakene til det."* Det kan se ut til at det ligger en forventning om at lærerne skal lykkes både fra deres egen side og fra samfunnets side.

Samtidig kan det tenkes at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne ikke opplever et sjokk. Det finnes litteratur som fremhever at det første året i yrket ikke trenger å være en negativ opplevelse. I studien til Solmon, Worthy & Carter (1993) vises det at selv om nyutdannede lærere opplever utfordringer, så utviklet de selvtillit gjennom å klare å takle utfordringene. Flere av kroppsøvlingslærerne, spesielt de med mastergrad, forteller

at arbeid som lærer ved siden av studiene gjorde at de visste hva de gikk til. De påpeker at det gjorde at de ikke opplevde oppstarten som et sjokk. Det noe paradoksale er at selv om kroppsøvingslærerne ikke vedgår at de opplevde et sjokk forteller likevel flere av kroppsøvingslærerne om mange overraskelser i yrket, samt et trykk og en stor total belastning som de ikke var forberedt på. De er overrasket over blant annet over den store arbeidsmengden med mye papirarbeid, alle tidsfristene, at det er så mye rundt undervisningen, at læreryrket har lavere status en forventet og elevenes mange rettigheter. De opplever mange og varierte utfordringer, som gjør det fristende å kalle det et sjokk. At de opplever overraskelser og eventuelt et sjokk i yrket kan i følge Caspersen & Raaen (2010) ses på som et sunnhetstegn. De trekker frem at det hadde vært mer overraskende om de nyutdannede hadde hatt alt klart for seg etter en så teoretisk utdanning som mange lærerutdanninger er i dag. Det er i dag flere som fremlegger at det er mer hensiktsmessig å beskrive overgangen fra utdanningen til yrket som et kontinuum, forstått som at oppstarten av yrket ses på som en kontinuitet av lærerutdannelsen (Hanssen & Helgevold, 2010).

Kroppsøvingslærerne i denne studien forteller at det er mye i utdannelsen deres som de er fornøyd med, og som bidro til at flere følte seg rustet til arbeidet som kroppsøvingslærere. De vektlegger spesielt, ikke overraskende, de praktiske øktene og skolepraksisen som bra og nyttig. I følge Lauvås & Handal (2014) er det vanlig at praksisperiodene under utdannelsen vektlegges som positiv av lærerstudenter. Selv om de oppgir at de opplevde det som gøy og morsomt å ha mye aktivitet underveis i studietiden, så er det enkelte av lærerne som nå reflekter over at det praktiske kanskje gikk på bekostning av andre ferdigheter og kunnskap de gjerne skulle ha tilegnet seg. De savner fokus på selve lærerrollen og det administrative rundt arbeidet. Oskar forteller om det førstnevnte:

*Du har vært flink å lært deg fotball og håndball og så videre på høgskolen men så kommer du inn i hallen hvor folk kommer vasene inn med sko - det er ikke lov i hallen, også har de snus - det er ikke lov på skolen, så er det en som har glemt tøy, en som har vondt i ankelen, en som sitter i rullestol, ja, da er du i gang.  
(Oskar)*

Oskar uttrykker videre at lærere ”må forberedes bedre på pakka, jeg skjønner veldig godt at andre får sjokk.” Ulf er også opptatt av at lærerne ikke er helt forberedt på alt rundt: ”vi burde bli forberedt om all den dokumentasjonen og byråkratiseringen og den

*biten der. Det var det veldig lite av, det er noe du bare får midt i fleisen, sånn er det bare.”* Men kroppsøvlingslærerne er enige om at utdannelsen ikke kan forberede dem på alt, fordi de mener det er en del ting i yrket som må oppleves for å læres og forstås. De eksemplifiserer dette blant annet med at ingen kan lære deg hvordan det føles og er å ha over 300 elever i uken.

Ved at kroppsøvlingslærerne i denne studien er ferdig med sitt første år i yrket, og allerede er i sitt andre til sjette år som lærer, kan fasen da alt virket fremmed og ukjent sies å være over (Caspersen & Raaen, 2010). De fleste bekrefter dette ved å fortelle at de ikke opplever seg selv som direkte nyutdannede lengre, selv om mange påpeker at de fortsatt har mye å lære. Det kan forstås at de nå befinner seg i den fasen som Skaalvik & Skaalvik (2007) beskriver å være en periode hvor de har fokus på hvordan de skal mestre ulike læringssituasjoner og undervisningen, samtidig som de blir opptatte av hvordan de kan påvirke skolen og elevene. Woods & Lynn (2014) beskriver denne fasen fra omkring 3 år i yrke som en kompetanse-bygnings fase for kroppsøvlingslærere hvor de jobber med å forbedre ferdighetene sine og utvikle nye ideer

#### **4.4 Det beste med å være kroppsøvlingslærer – elevene og undervisningen**

På spørsmålet om hva som er det beste med å være lærer, blir elevrelasjonen og det å ha undervisning nevnt som det mest positive. Kroppsøvlingslærerne setter samhandlingen med elevene høyt, de har et stort ønske om å gi elevene mestringsfølelse og glede. De anser seg som heldig som får lov til å ta del i elevene sitt liv, og mange nevner at de liker at ingen dag er lik når de arbeider med mennesker. De forteller at de oppriktig opplever det som gøy at elevene lærer, blir bedre i nye aktiviteter eller gjør det bra på eksamen. Ungdomsskolelærer Unni oppgir det slik:

*Best med å være lærer liker jeg egentlig den samhandlingen med elevene når det er en bra dag. Når jeg merker at de utvikler seg, at de er engasjerte og jeg er engasjert, og at vi har en god relasjon. Det liker jeg egentlig best med hele yrket, akkurat den delen der. (Unni)*

De oppgir videre at det er gøy at de som kroppsøvlingslærere kan være aktiv sammen med elevene og at de kan se elevene på en annen arena enn inne i klasserommet.

Lyngstad (2013) fremhever at elevenes respons på valgte strategier i undervisningen er betydningsfull for kroppsøvingslærernes selvforståelse og den profesjonelle identitetsfølelsen. Det påvirker kroppsøvingslærernes forståelse av dem i selv i en profesjonellrolle, og kan bidra til å skape et bilde av en framtidig rolle. I lys av dette kan en forstå at didaktiske situasjoner hvor kroppsøvingslærerne opplever å få positiv respons fra elevene vil bygge opp en positiv selvforståelse av egen lærerrolle. Dette skjer gjennom kroppsøvingslærernes refleksjoner i den daglige praksisen som bedrives, og refleksjoner i etterkant av undervisningen (Lyngstad, 2013). God selvtillit har vist seg å øke tilhørighetsfølelsen og trivselen i yrket, som er faktorer som er av betydning for om nye kroppsøvingslærere blir værende i yrket eller ikke (MacPhail & Tannehill, 2012). Det er derfor grunn til å tro at positive erfaringer med elevene som kroppsøvingslærer er en erfaring som vil holde kroppsøvingslærerne i yrket.

#### **4.4.1 Noen utfordringer med elevene**

Selv om elevene er grunnlaget for mange av de positive sidene ved læreryrket så oppgir de nyutdannede kroppsøvingslærerne at de også opplever store utfordringer i møte med elevene. Problemene ser ut til å utspille seg i forhold til klasseledelse av store klasser, eller i møte med enkelte krevende elever. Det oppleves som vanskelig for flere av kroppsøvingslærerne i denne studien å klare å holde orden på navn, se alle elevene og gjøre en god vurdering når de har over 300 elever i uken, som de kun ser 2 skoletimer. Selv om de har oppriktig lyst til å gjøre en god jobb, og ha en god elevrelasjon opplever flere at det vanskelig lar seg gjøre. Anines utsagn: *“Klarer jeg å lære meg alle navnene til jul er jeg fornøyd!”* kan belyse utfordringene det er å ha mange elever som lærerne ser sjelden. Også i studien til Ulvik, Smith & Helleve (2009) som har tatt for seg norske nyutdannede videregående lærere på slutten av deres første skoleår, blir det lagt frem at de nyutdannede opplever at det er vanskelig å gi nok oppmerksomhet til hver elev og finne løsninger på problemer de vet lite om. Selv om mange av kroppsøvingslærerne klager på et stort antall elever, og opplever at det går på bekostning av elevrelasjonen, så opplever ungdomsskolelærer Ulf at det er positive sider med det og:

*Alle vet hvem jeg er, sånn blir det når du har alle elevene. De andre kollegaene sier ofte: ”Du kjenner jo alle elevene du” det gjør jo gjerne ikke de, så de får ikke den samme relasjonen til elevene på den måten. (Ulf)*

Ulf forteller videre at det objektive forholdet han har til alle elevene, gjør at han har blitt bedt med inn i møter dersom det er konflikter i de ulike klassene, selv om han ikke er kontaktlærer. Han opplever at han er en viktig ressurs for skolen på den måten. Ulf valgte å ta utdannelsen noe sent i livet og med sine 41 år er han den eldste i denne studien. Det er mulig å tenke at det er alderen hans som medfører at han i større grad enn de andre nyutdannede får en betydningsfull rolle på skolen, da mange tenker at alder og erfaring er sterkt knyttet sammen.

#### **4.4.2 Utfordringene ingen andre vil ha**

En del av de nyutdannede kroppsøvlingslærere påpeker faktorer som kunne vært tatt hensyn til før de nyutdannede startet opp, som kunne bidratt til at overgangen ble enklere for dem. Enkelte av lærerne mener at det er litt typisk at de nyansatte får de klassene som ”er igjen” og som oftere er de litt tøffere klassene. Det er en personlig erfaring som Oskar, en idrettslærer på videregående, kan fortelle om: ”*Jeg husker at jeg ble kastet inn i, som det er blitt sagt her, en av de verste klassene som har vært her og det var beintøft, men da ble alt etter bare fryd og gammen!*” Dette mener Ulvik (2008) skjer i blant fordi den nyutdannede ofte er den siste tilsatte, som må ta den jobben som er til overs. En annen som kan fortelle om en tøff opplevelse fra oppstartstiden er Ulrik som arbeider på en spesialungdomsskole med elever som ikke har fungert i den vanlige skolen. Han kan fortelle om en hendelse som utspant seg med han og to elever som satte et støkk i ham:

*Jeg husker da jeg begynte her så var jeg helt på starten plutselig alene med to elever, og de hadde planlagt å teste meg! De begynte å kaste stoler i klasserommet og gå mot meg for å se hvordan jeg reagerte. Jeg fikk senere vite at han ene er en av de vanskeligste vi har hatt her og når han i tillegg var sammen med en annen, det var jeg ikke forberedt på! I ettertid har andre lærere sagt jeg aldri burde vært alene i rommet med de. Så føler jeg at ledelsen og skolen ikke har vært flinke nok til å ta i mot meg som ny. Jeg ble kasta til ulvene også måtte det gå som det går. (Ulrik)*

Heldigvis så forteller ikke de fleste lærerne om slike situasjoner, men Ulrik sin historie og andre opplevelser kan fortelle om at ikke alle skoler er helt forberedt på de nyutdannedes inntredelse i yrket. Læreryrket blir ofte ansett som et av de mest faglig komplekse yrkene, hvor det kreves sammensatt og spesialisert kunnskap for å mestre yrkesutøvelsen (Heggen & Terum, 2010). En del av den profesjonelle kunnskapen i kroppsøvlingslæreryrket utvikles gjennom praktiske erfaringer (Lyngstad, 2013). De

nyutdannede kroppsøvlingslærerne mangler på grunn av kort fartstid i yrket fortsatt mye av den erfaringsbaserte kunnskapen som erverves i praksis. Det fører til at når de nyutdannede lærerne får tildelt de vanskeligste klassene, som selv de erfarne lærerne styrer unna, gir det de nyutdannede en ekstra krevende start. Sett sammen med ønsket til kroppsøvlingslærerne i å mestre yrket og samfunnets forventninger om at de skal klare det fra dag en (St.meld. nr 11, 2008-2009) kan vi spørre om de nyutdannede i det hele tatt får en sjanse til å oppleve mestring? Hvordan skolen tilrettelegger for å ta imot nye arbeidstakere, hva skolen kommuniserer og hvordan kollegaene er innstilt på å møte en ny medarbeider er av stor betydning for hvordan yrkesoppstarten oppleves (Jakhelln, 2009). Bli læreryrket for krevende viser forskning at det er stor sannsynlig at de nyutdannede vil velge å forlate yrket (Helleve, 2010).

Caspersen & Raaen (2010) viser at det er mulig å se yrkesoppstarten til de nyutdannede som et individuelt ansvar eller som et kollektivt ansvar som hele skolen har. Synet på at det er individuelt ansvar vil ofte forekomme i det Hargreaves (1996) fremlegger som en individualistisk skolekultur, hvor det er lite samhandling, mye individuell isolasjon og hvor verdier som autonomi og hierarkisk autoritet rår. Her blir det ofte tatt som en selvfølge at de nyutdannede skal etablere seg etter allerede gjeldene praksiser og eksisterende kulturer. Roaldset (2013) anser at det vil være lettere for de nyutdannede å starte opp i en skolekultur som er samarbeidene fordi den er mer åpen for nye impulser og ser på den nyutdannede som ressurs. En samarbeidsorientert skoletur kjennetegnes i følge Hargreaves (1996) av felleskap og frivillig samhandling mellom lærerne. Forstås yrkesoppstarten som et kollektivt ansvar og at kunnskap, kompetanse og mestring ikke bare er et individuelt ansvar, men noe hele praksisfelleskapet kan bidra med ved å dele og skape, er det flere forskere som fremhever at dette gir gode resultater (Caspersen & Raaen, 2010). En støttende kultur og holdning blant kollegaene kan forhindre at lærere velger å forlate yrket (Tiplic et al., 2015).

#### **4.5 Det jeg liker minst med å være kroppsøvlingslærer**

Elevrelasjonen og det å undervise ble tross alt sett på som det beste med læreryrket. Negative faktorer i yrket mener flere av lærerne henger sammen med at totalbelastningen i yrket er for stor, de føler det er en papirmølle de må igjennom og at de har få lite tid til det de ønsker å bruke tiden til. De opplever det som overraskende at det er så mye rundt undervisningen som kontorarbeid, møter og byråkrati som de erfarer

at stjeler tiden deres. I tillegg til dette så oppgir kroppsøvingslærerne en hel rekke bakenforliggende faktorer som oppleves negativt. Disse faktorene kan hovedsakelig deles inn i to kategorier. Den første kategorien omfatter utfordrende rammevilkår, herunder opplevelse av isolasjon, store klasser og mye repetering. Den andre kategorien omfatter opplevelsen av hvilken anerkjennelse og status kroppsøvingsfaget har på skolen.

#### **4.5.1 Utfordrende rammevilkår: isolasjon, klassestørrelser og repetering**

Gode rammevilkår oppleves som betydningsfullt for kroppsøvingslærerne, de opplever at det påvirker deres muligheter til å arbeide kreativt uten for mange begrensninger, og få gjennomført kompetansemålene i faget. Det å ha gode områder å kunne utøve kroppsøving på og klassestørrelser som er overkommelige blir ansett som vesentlig. At det oppleves så betydningsfullt for kroppsøvingslærerne å ha gode rammevilkår kan ses i sammenheng med at kroppsøvingslærerne er i en noe spesiell situasjon hvor de er avhengig av en del ressurser for å klare å gjennomføre kompetansemålene i lærerplanen (Mäkelä et al., 2013). Dersom kroppsøvingslærerne opplever at elevene mangler utstyr, at det er en utslitt gymsal og det er mange elever i klassen, kan lærerne oppleve en verdikonflikt mellom hva som forventes at de skal gjøre og det som faktisk er praktisk mulig å gjennomføre (Jacobsen, 2010).

Det viser seg å være store variasjoner i rammevilkårene til kroppsøvingslærerne i denne studien, mens enkelte kun må gå ned en trapp for å komme ned til tre store håndballhaller og samtidig har mye utstyr på skolen, er det andre som må løpe mellom slitne saler. I følge Mäkelä et al. (2013) var det heller ikke uvanlig at kroppsøvingslærerne i Finland hadde dårlige rammevilkår og undervisningsplasser langt fra hverandre. Det bidrar til at et yrke som allerede er energikrevende tapper dem for enda mer og det oppleves som belastende for kroppsøvingslærerne. Anine kan fortelle om hvordan hun er svært misfornøyd med rammevilkårene hun må gi undervisning under, og hvordan hun opplever det å måtte bevege seg mellom ulike undervisningsområder:

*Gode arbeidsforhold, noe vi ikke har hatt på våres skole, er og viktig. Noen ganger synes jeg at vi jobber under klamme forhold, med elever som besvimer på grunn av dårlig luft, dårlig aircondition og taket falt ned i gymsalen så vi gikk med støv i lommene i et år, så sånne ting som gode arbeidsforhold er viktig. I fjor så tror jeg at jeg jobbet i to ulike haller og på skolen, og noen ganger*

*måtte jeg innom alle tre steder i løpet av en dag og da gikk jeg til sammen 1,5 time, fikk ikke en krone ekstra for å bevege meg rundt. Hadde jeg ikke vært en sånn en speedo så hadde det ikke gått. (Anine)*

Det å måtte bevege seg så mye rundt, ha haller langt fra skolen, samt ha kontorplass utenfor skolebygget, har i tidligere forskning vist seg å være en medvirkende faktor til at flere av kroppsøvingslærerne opplever å føle at de blir litt isolert fra resten av kollegaene (MacDonald et al., 1994). Enkelte av kroppsøvingslærerne i denne studien som har kontorplass utenfor skolebygget opplevde det som et hinder for å komme godt inn i miljøet blant kollegaene, dette var spesielt fremtredende i oppstarten. Aksel forteller hvordan han opplevde det:

*Det skal sies at man med plasseringen, vi i kroppsøvingsseksjonen har kontor i gymsalen, da blir man litt sånn romfordelt og fysisk avskilt, det er nok litt krevende i enkelte sammenhenger og det tar litt lengre tid før man kommer godt inn i det kollegiet som er blant andre seksjoner. (Aksel)*

I denne sammenhengen er det sentralt å påpeke at det ser ut til å finnes et skille på hvem som føler seg isolert, mellom de som arbeider på en idrettslinje, eller i en stor kroppsøvingsseksjon med flere faglærere, og de som har få kollegaer som underviser i samme fag. Det å komme godt inn i et miljø og ha mange kollegaer som en kan samarbeide med viser seg å være betydningsfullt for de nyutdannede kroppsøvingslærere. Dette er noe Vilde som har valgt å gå fra å kun undervise i kroppsøvingsfaget til å undervise mer i andre fag som norsk kan være med å belyse. Hun opplever at det var en stor forskjell på hvordan hun kom inn i miljøet blant kollegaene, når hun startet å undervise i de nye fagene, kontra kroppsøvingsfaget. Hun uttrykker det slik:

*Det er lett at kroppsøvingslærerne blir litt på siden. Det merket jeg veldig da jeg begynte å undervise i norsk når jeg kom tilbake etter permisjonen, plutselig ble jeg kjent med veldig mange som var involvert i den klassen og vi var tett. Jeg var nok ikke så opptatt av å selv være den som skapte kontakt, jeg var nok sjenert og hadde egentlig mer enn nok med meg selv. Så det var egentlig en stor overgang da jeg begynte å undervise et annet fag. (Vilde)*

En annen faktor som oppleves som negativt i kroppsøvingsyrket er følelsen av at det er mye repetisjon i yrket. Som tidligere vist ble det å ha mange klasser med høyt antall elever opplevd som negativt sett i forhold til elevrelasjonen, dette er en faktor som



oppleves å føre til mye repetisjon i undervisningen også. Det oppleves som altfor tidkrevende for kroppsøvingslærerne å skulle lage nye opplegg for alle klassene de underviser. Videregående lærer Aksel er en av dem som forteller om hvordan rammene med 9 klasser i uken, skaper utfordringer for han:

*Jeg er litt skeptisk til om dette er liv laga for et helt arbeidsliv, for kroppsøving er veldig tærende på den måten at det blir mye repetering, når man har så mange klasser. Jeg har ni klasser når jeg er i en 100% stilling da tror jeg nok det er helt legitimt for meg å si at det blir mye repetisjon, jeg greier ikke å finne på kruttet for hver trinnklasse jeg skal ha volleyball eller turn. (Aksel)*

Følelsen av mye repetisjon i faget, påvirker også deres opplevelse av at faget ikke gir dem de faglige utfordringene de skulle ønske. I doktoravhandlingen til Næss (1998) som var basert på dybdeintervju med åtte kroppsøvingslærere, viste at kroppsøvingslærerne opplever en profesjonell stagnasjon i jobben. Interessant er det at da MacDonald (1999) som gjorde en studie hvor hun sammenliknet nyutdannede kroppsøvingslærere med mer erfarne kroppsøvingslæreres tanker og holdninger i Australia, fant ut at de erfarne lærerne ikke så på arbeidet sitt som rutinebasert og kjedsomt, mens de ferske lærerne derimot kunne oppleve at det andre året kunne bli kjedelig, for da hadde de gjort alt før.

#### **4.5.2 Manglende status og anerkjennelse – det blir et slags hierarki som ikke burde vært der**

I sin studie gjort på engelske kroppsøvingslærere legger Armour & Jones (1998) frem at faget ”physical education” har lav status blant lærere i mer teoretiske fag. Samtidig påpeker de at kroppsøvingsfaget på mange måter er mer krevende å undervise enn mange av de teoretiske fagene i skolen, ettersom emnet skal utvikle hele mennesket, både fysisk og intellektuelt. Dette er noe flere av kroppsøvingslærerne i denne studien også erfarer. Kroppsøvingsfaget oppleves ikke som et prioritert fag på skolene av kroppsøvingslærerne i denne studien, de føler de får en manglende anerkjennelse fra andre kollegaer. Selv de som arbeider på en idrettslinje ved en videregående skole eller i store kroppsøvingsseksjoner oppgir at utover seksjonen så har ikke kroppsøvingsfaget særlig høy status. Kroppsøvingslærerne i denne studien har mellom tre og seks års høyere utdannelse innenfor idrettsvitenskap, de er stolte over sitt fagfelt og engasjert i yrket sitt. Det er derfor forståelig at det kan oppleves frustrerende for

kroppsøvingslærerne at andre som arbeider på skolen ikke ser verdien av faget og deres utdanning. Ulrik uttrykker denne frustrasjonen slik:

*Så jeg tror kanskje at de aller fleste kroppsøvingslærere på en måte ser verdien av faget og verdien av hverandre, samtidig som faget aldri når opp mot norsk eller naturfag ikke sant? Det blir et slags hierarki som ikke burde være der, jeg kunne gjerne utfordret hvem som helst, la oss si en kjemilærer til å ha en kroppsøvingstime, prøv deg liksom! Det tror jeg ikke det er så mange som mestrer faktisk! Jeg synes det er en kjempeviktig rolle. Så nei, vi må forsvare oss, vi har en viktigere rolle enn det vi blir anerkjent for. (Ulrik)*

Dette blir av Jacobsen (2010) problematisert i sammenheng med at kroppsøvingslærerne rekrutteres fra idretten, og at idrett som disiplin har lav status i skolen. Det argumenteres videre av han at læreplanene som har kommet for å forsøke å øke fagets status, i stor grad har forsøkt å få inn andre mål enn det idrettslige. Det har vist seg å føre til at kroppsøvingslærernes eierforhold til faget er blitt svakt og deres akademiske selvbilde er blitt dårlig. Det er i tillegg gjennomgående at det oppleves frustrerende at andre ikke ser hvor mye arbeid de legger ned i faget. Noe som korresponderer med studiene til Mäkelä et al. (2013) hvor flere av kroppsøvingslærerne opplever at arbeidsmengden deres blir underestimert av de andre lærerne, og at kroppsøvingfaget blir sett på som et «pausefag», fra de mer akademiske fagene. Dette er noe Anine som jobber som lærer på en videregående opplever, hun forteller om statusen på faget ved skolen hun arbeider på og hvordan andre tar seg til rette i undervisningen hennes slik:

*Statusen er ikke kjempehøy, de andre er sånn at de tar elevene ut av vårt fag for "det er jo bare kroppsøving." Men jeg har begynt å sette ned foten og har sagt at det finner jeg meg ikke i. (Anine)*

Hun forteller at hun har arbeidet hardt for å komme inn i miljøet, og at det tok tid før de andre la merke til henne. Oppsummert så viser det seg i dette avsnittet at flere av kroppsøvingslærerne opplever manglende støtte omkring faget utenfor kroppsøving- og idrettsfagsseksjonen. Dette kan avslutningsvis poengteres gjennom Trygves utsagn: "Det blir ikke akkurat sagt så mye om kroppsøving når rektor skal holde tale og sånt" som ble sagt med glimt i øyet når han fikk spørsmålet om hvordan han opplevde statusen på kroppsøvingslærerrollen ved hans skole. Etter frem til nå ha presentert den nyutdannede kroppsøvingslæreres

erfaringer med å være nytilsatt ved en skole, vil erfaringer tilknyttet veiledning bli belyst videre.

#### **4.6 Veiledning av nyutdannede kroppsøvingslærere**

I denne delen av kapittelet belyses de nyutdannede kroppsøvingslærernes opplevelser og erfaringer med veiledning, herunder fokuseres det på å presentere hvilke veiledningstiltak de opplevde å få lokalt ved deres skole og deres erfaringer som deltaker i kompetansenettverket «Veiledning Nye Kroppsøvingslærere» i regi av en høyskole. Jeg ønsker å påpeke at dette ikke er ment å være en evaluering av veiledningstiltakene, ønsket har vært å få frem kroppsøvingslærernes sitt syn på veiledning. Alle kroppsøvingslærerne har kjennskap til minst en veiledningsform, ved at de er rekruttert inn i studiet gjennom deres deltakelse i kompetansenettverket.

Som en videre kommentar vil det påpekes at intensjonsavtalen som var gjeldende i skolen fra 2010, kun fastslår at alle de nyutdannede skal få et tilbud om veiledning. Ved at alle kroppsøvingslærerne har fått et tilbud fra høyskolen, så har de i prinsippet fått dette. Veiledning gitt lokalt på arbeidsplassen vil likevel bli lagt frem da det er enkelte av lærerne som har fått denne typen veiledning, og fordi det i dag egentlig er arbeidsgivers ansvar å tilrettelegge veiledning. Når dette er nevnt vil jeg videre starte med å se nærmere på kroppsøvingslærernes tilnærming og forståelse av veiledning, før jeg ser på erfaringene deres med veiledning lokalt på egne skole og eksterne tilbud.

##### **4.6.1 Kroppsøvingslærernes tilnærming og forståelse av veiledning**

Alle kroppsøvingslærerne sier selv at de kjenner til begrepet veiledning. De opplever å ha en viss teoretisk forståelse for hva det innebærer, men deres beskrivelser og tanker om begrepet varierer noe. Dette er ikke overraskende da veiledning er et omfattende begrep som favner et stort fagfelt (Tveiten, 2008). Gjentakende beskrivelser av veiledning blant kroppsøvingslærerne fremstiller veiledning som en prosess hvor de får hjelp til å finne egne svar fra en som har gått den samme veien før, og de ser på veiledning som et redskap som kan hjelpe dem til å utvikle seg som lærer. Hvordan veiledning foregår og gjennomføres har de varierende meninger om. Daniel ser på veiledning som den dagligdagse meningsutvekslingen som forekommer mellom kollegaer og beskriver veiledning slik:

*For meg er veiledning den daglige samtalen vi har her, veiledning er i felleskap å komme frem til løsninger, samtidig som viktige tankeprosesser settes i gang. Derfor mener jeg at veiledning er det vi holder på med her hver dag. (Daniel)*

Andre kroppsøvingslærerne ser på veiledning blant annet som møter hvor de får luftet sine tanker, eller beskriver det som en prosess hvor noen utenifra kommer å ser på en time de har å ut i fra det gir dem tips og råd. Felles for beskrivelsene av veiledningsbegrepet er at de forstår veiledningen som noe som skjer i samspill med andre og ikke som en isolert prosess. Kroppsøvingslærerne har på mange måter et sosiokulturelt perspektiv på veiledningen ved at interaksjonen og konteksten blir avgjørende (Dysthe, 2001). Dette kan symboliseres ved at de trenger kollegaer som kan bidra til å danne et felleskapet, de trenger den som stiller de riktige spørsmålene slik at de kan reflektere og de trenger den personen som kommer utenifra å ser på når noen har time i sin undervisningskontekst.

Ut i fra beskrivelsene og erfaringene kroppsøvingslærerne forteller at de har med veiledning, ser det ut til at det er tre hovedformer for støtte og rådgøring som de nyutdannede kroppsøvingslærerne opplever som veiledning. Denne utspiller seg henholdsvis som (1) organisert veiledning på skolen, hvor mentorordning og fellesmøter for nyutdannede fremkommer, den andre (2) er uformell kontakt, støtte og samtaler med kollegaer på skolen, den siste formen (3) er veiledning gitt i regi av en høyskole.

#### **4.7 Møte med veiledning lokalt på skolen**

De ni kroppsøvingslærernes erfaringer viser at det er betydelige ulikheter i den veiledningen og støtten som kroppsøvingslærerne opplevde å få på sin arbeidsplass den første tiden deres i yrket. Det oppleves å være store spenn i den faglige, sosiale og personlige støtten som tilbys de nyutdannede. I denne studien fremkommer det at kun tre av kroppsøvingslærerne kan fortelle at de fikk et tilbud om veiledning på skolen, det betyr at de seks andre kun hadde kompetansenettverket på høyskolen som arena for formalisert veiledning. Jeg vil i første omgang ta for meg hva de som ikke fikk veiledning forteller rundt sin situasjon, da det fremkommer flere ulike grunner til dette. Etter det vil jeg belyse erfaringene til de som ble tilbudt veiledning.

#### 4.7.1 Det har vært veldig sånn "learn as you go"

Av de seks som oppgir at de ikke har blitt tilbudt veiledning på arbeidsplassen, er det noe overraskende flere av kroppsøvingslærerne som har god oversikt over veiledningsordningen, intensjonsavtalen og hva de har krav på. En av disse er Ulf som startet å arbeide på en mindre ungdomsskole hvor han tidligere selv har vært elev, han er den første faglæreren i kroppsøving som denne ungdomskolen noen gang har hatt. Dette var et avgjørende moment, i følge han selv, for at han ikke fikk veiledning i oppstarten. Han forteller hvordan denne prosessen rundt veiledning utspant seg på hans skole:

*De sa ganske tidlig at vi har ingen andre som kan ta den biten, fordi de som i utgangspunktet underviste mye i faget tidligere er utdannet allmennlærere. Men jeg spilte litt ball med dem når det handlet om organisatoriske ting, når det er aktivitetsdager og den slags. (Ulf)*

Ulf oppgir at han opplevde det som et savn å ikke ha en faglærer å kunne utveksle tanker og ideer med i oppstarten, men forteller at han ikke ønsket veiledning av noen som ikke hadde samme utdanning som han. At Ulf er en av de som ikke ble tilbudt veiledning, er ikke et overraskende funn. Karteleging undersøkelsen til Harsvik & Norgård (2011) viste at det var større sannsynlighet for å bli tilbudt veiledning ved en stor skole enn en liten.

Daniel som er lærer i videregående forteller at han hadde vært i flere vikariater på andre skoler forut den faste stillingen han er i nå. Det at han kun var i midlertidige stillinger i oppstarten medførte at han ikke fikk noe særlig veiledning der han var i starten. Når han så startet opp i den stillingen han har i dag ble han ikke ansett som nyutdannet lengre. Helleve (2010) fremhever denne situasjonen, at den nyutdannede i den videregående skolen kanskje aldri blir ansett som nyutdannet, fordi de nyutdannede ofte må ta til takke med tilfeldige vikariater og små stillinger i oppstarten. Dette kan medføre at de ikke blir sett på som fullverdige medlemmer av personalet.

Ulrik er en annen lærer som heller ikke opplevde å bli tilbudt veiledning ved den spesialungdomskolen han er ansatt ved. Han forteller: "Det har vært veldig sånn "learn as you go" kan du si, men kollegaene er veldig bra, så det er de jeg støtter meg til." Han forteller videre at siden det er en liten skole han arbeider så er veien kort til

ledelsen og administrasjonen, og det er god kontakt mellom de ansatte. Anine derimot som er ansatt på en stor videregående skole, opplever å bli nokså isolert i oppstarten og forteller at hun ”*måtte klare alt selv.*” For henne var det også overraskende å høre at andre ble tilbudt veiledning på arbeidsplassen sin. Sitatene fra kroppsøvlingslærerne i denne studien og resultater fra kartleggingsundersøkelser av veiledning av nyansatte utdannede kan bidra til å vise at målet om at alle skal bli tilbudt veiledning ikke kan sies å ha blitt nådd (Flademo & Karterud, 2012; Rambøll, 2014).

#### **4.7.2 Opplevelse av formaliserte veiledningstiltak**

Veiledning som forekommer i den norske skolen i dag, vises hovedsakelig å organiseres på den enkelte skole (Rambøll, 2014). I 2005-2006 ble det konkludert at erfaringene med tiltaket veiledning av nyutdannede lærere gjennomgående opplevdes som positive (Lauvås & Handal, 2014). Blant kroppsøvlingslærerne i denne studien derimot er det få som opplever å få organisert veiledning lokalt på skolen, og det er enda færre som er fornøyd med den veiledningen som ble tilbudt. Av de tre kroppsøvlingslærerne i denne studien som kunne fortelle at det var satt i gang veiledningstiltak på skolen, er Oskar den eneste som forteller at det var en utelukkende positiv opplevelse å få veiledning lokalt på skolen. Han fikk tildelt en mentor i oppstarten av yrket, mentoren hans er en erfaren lærer på idrettsseksjonen på den videregående skolen de begge arbeider på. Mentoring brukes gjerne som en betegnelse om veiledning av nyutdannede eller lærerstudenter i praksisperioder (Lauvås & Handal, 2014). Oskar forteller om hvordan han er fornøyd med denne ordningen slik:

*Det var veldig godt for meg, jeg kunne spørre alle på idrettsfag, men han fulgte meg opp. Det skal ikke så mye til, han spurte meg etter en økt: Gikk det greit i dag? Fikk du ordnet opp i det? Hadde du en kasse til verdisakene? Husket du å låse døra? Fant du det du skulle? Hva gjorde du med de som ikke hadde tøy? Jeg kunne alltid gå å spørre om det var noe, hva gjør jeg med de delvise elevene? Skal jeg gi dem oppgaver eller skal de gå hjem og så videre, det var veldig trygt. Så mentor tror jeg er veldig lurt. (Oskar)*

Mye forskning tyder på at mentoring i praksis er en følelsesmessig støttefunksjon kombinert med praktisk bistand (Lauvås & Handal, 2014). Det kan hende at det er denne følelsesmessige støtten og praktiske bistanden Oskar opplever som positivt. Det kan henge sammen med at mentoren tilhører samme fagseksjon, som muligens gjør det lettere for Oskar å komme inn i miljøet, men dette kan ikke sies sikkert. Aksel er den

andre i denne studien som fikk tildelt en mentor, og han opplevde å få en mentor tilknyttet en annen fagseksjon da han startet opp i sin første jobb på en ungdomsskole. Dette førte til at Aksel ikke opplevde at veiledningen var like nyttig, han forteller:

*Fikk jo det man kaller for en mentor, men han var ikke tilknyttet til faget, så det ble generelt "hvordan opplever man hverdagen som lærer." Jeg hadde også besøk av en kollega som vurderte min undervisning, så sånt sett så var dem flinke til å følge opp. Men det er klart at mitt største savn var en som hadde vært i kroppsøvingssyrket i mange år og som kunne ha sagt: "om du legger opp økta sånn og sånn." (Aksel)*

Aksel opplever ikke å få den fagspesifikke støtten som han nevner at han ønsker seg. Han opplever å bli sittende som den med mest kompetanse i faget som nyutdannet på en helt ny ungdomsskole, det gjorde at han savnet å ha en erfaren kollega i faget å kunne diskutere sin lærerrolle og undervisningspraksis med. Oskar og Aksel sine erfaringer kan belyse viktigheten av at veilederen bør ha samme fagbakgrunn og undervise i de samme fagene som den nyutdannede. Ut i fra beskrivelser av utfordringene kroppsøvingslærerne møter i yrket, tyder mye på at det er liten overføringsverdi mellom undervisning i et klasserom og i kroppsøvingssammenheng. Utsagnene til Oskar og Aksel og de andre kroppsøvingslærerne viser at de hadde opplevd det som positivt med en veileder som hadde hatt tilnærmet samme utdanningsbakgrunn og som underviste i de samme fagene som dem.

Trygve er den eneste av lærerne som startet i yrket som nyutdannet forut intensjonsavtalen tredde i kraft høst 2010 (han startet i 2009). Han kan likevel fortelle at ledelsen ved skolen han arbeidet på hadde satt i gang samlinger for de nyutdannede lærere som ble ansatt på skolen den høsten. Dette fikk Trygve likevel ikke deltatt på, han forteller: *"Det har vært sånne kurs for nyansatte og sånn. Jeg hadde undervisning når de hadde det kurset (små ler) så det blei ikke noe."* Så selv om det ble satt i gang tiltak så fikk ikke Trygve dra nytte av dette. Det forstås ut ifra opplevelsene til de nyutdannede kroppsøvingslærerne at veiledningstiltak lokalt på skolene ikke ser ut til å være helt inkorporert. Det er skoleeier som har det daglige ansvaret for veiledningen til de nytilsatte nyutdannede lærerne, det betyr at skoleleders beslutninger gjennom tilrettelegging for faglige og personlig utvikling vil ha betydning for de nyutdannedes inngang i yrkeslivet. Det er derfor ikke merkelig at vi finner lokale variasjoner (Sunde & Ulvik, 2013). Flere av kroppsøvingslærerne oppgav andre kollegaer som viktig for

deres støtte, hvilken støtte finner de der – og er det den de trenger?

### 4.7.3 Støtte av kollegaene

Mangelen på veiledningstiltak ved de respektive skolene hvor kroppsøvlingslærerne arbeider, medfører at det er mange av de nyutdannede kroppsøvlingslærerne som velger å ta kontakt med kollegaene sine for å få hjelp og støtte. Kontakten med andre lærere oppleves som svært givende og betydningsfull for de nyutdannede, og spesielt attraktiv viser kontakten med de andre idrett- og kroppsøvlingskollegaene å være. De som opplever å ha støttende kollegaer setter dette høyt. Resultater fra VITAE-prosjektet (Variations in teachers work, life and effectiveness) gjengitt i Helleve (2010) har vist at den viktigste faktoren for at lærerne ønsker å bli i yrket, er støtte fra kollegaer og skoleleder, i tillegg til et godt læringsmiljø. En god og samarbeidende kultur i skolen, hvor lærere kan lære av hverandre, dele med hverandre, kan bidra til at de nyutdannede får god støtte i utviklingen av lærerrollen (Hargreaves, 1996). Det ser ut til å være spesielt avgjørende i spørsmål rundt hva det betyr å være en lærer og omkring hvilke verdier og idealer lærerrollen bør inneholde (Engvik, 2014). Flere av kroppsøvlingslærerne som befinner seg med støttende medarbeidere forteller at de opplever seg som heldige. Daniel som har arbeidet ved flere andre skoler før han kom til den videregående skolen han i dag arbeider på, forteller at det er stor forskjell på lærerkulturen mellom skoler han tidligere har arbeidet på og der hvor han er nå. Dette skinner igjennom når han får spørsmålet om hvem han henvender seg til dersom han trenger råd:

*Alle! Men man spør alltid noen mer enn andre, men det er ikke noen her som jeg ikke spør om noe, hvis det er noe man lur på. Det er veldig behagelig og veldig annerledes enn det jeg har vært borti før, her så føler jeg har folk på bedre eller likt nivå faglig sett som jeg kan spørre, det gjør det litt enklere.  
(Daniel)*

Blant de nyutdannede lærerne er det flere som arbeider på skoler hvor de ikke opplever en samarbeidende kultur, og hvor de arbeider mer individualistisk. Flere av kroppsøvlingslærerne ser ut til å arbeide under det Hargreaves (1996) presenterer som tvungen individualisme. Dette synliggjøres gjennom de administrative og andre begrensningene kroppsøvlingslærerne i denne studien har for å klare å samarbeide med andre, blant annet gjennom plasseringen av kroppsøvlingslærernes kontor i haller og saler utenfor skolen, og ved å ikke plassere kroppsøvlingslærerne i noe fastsatt team.



Disse faktorene tvinger kroppsøvlingslærerne i større grad til å arbeide individualistisk. Samtidig er det nok noen av kroppsøvlingslærerne som faller under det Hargreaves (1996) betegner som strategisk individualisme, ved at de velger seg bort fra samarbeid, ofte fordi de opplever det som lite givende å samarbeide med andre. De kroppsøvlingslærerne som arbeider på skoler hvor det er få faglærere i kroppsøving, anses å være mer utsatt å oppleve å arbeide mye alene.

Interessant er hva som fremkommer når kroppsøvlingslærerne svarer på hva de søker hjelp og støtte til fra kollegaene. De nyutdannede forteller at de hovedsakelig søker etter støtte til mindre hverdagslige utfordringer og praktiske spørsmål, som hvordan de kan gjennomføre ulike aktiviteter, hvordan skoleturnering bør organiseres og tidsfrister for når ulike ting skal leveres. Noen nevner at de søker støtte når de opplever elevrelaterte problemer med vanskelige klasser eller utfordrende enkeltelever. Det gis ingen signaler om at diskusjon rundt lærerrollen, etiske dilemmaer og liknende som blir tatt opp i de uformelle møtene, som er avgjørende for utviklingen i lærerrollen (Engvik, 2014). Spørsmålet videre er hvem de går til med relasjonelle og etiske dilemmaene og problemstillingene som oppstår i læreryrket, og om et kompetansenettverk kan bidra å fylle en slik rolle. At kontakten med kollegaene ser ut til å begrense seg til praktiske gjøremål, kan samtidig styrke synet på at det er behov for systematisk veiledning i oppstarten av yrket, hvor det blir gitt rom for refleksjon. Østrem (2010) fremlegger at forskning om veiledning viser at det fungerer bra, og kan bidra til at lærerne opplever mestring i yrket. Det kan påvirke utviklingen av lærerrollen positivt (Ingersoll & Karlik, 2004).

#### **4.8 Kompetansenettverket «Veiledning Nye Kroppsøvlingslærere»**

Kompetansenettverket «Veiledning Nye Kroppsøvlingslærere» oppstod med bakgrunn i veiledningsordningen som kom i 2003, hvor lærerutdanningsinstitusjonene skulle tilby skoleeiere støtte i deres arbeid omkring oppfølging og veiledning av de nyutdannede pedagogene (Harsvik & Dahl Norgård, 2011). Kompetansenettverket inngår i det landsomfattende tiltaket "Veiledning Nye Lærere" som støttes av Utdanningsdirektoratet og er en del av direktoratets kompetanseutviklingsstrategi. Høgskolen de nyutdannede kroppsøvlingslærerne har vært tilknyttet til har i 10 år (2005-2015) tilbudt et veiledningstiltak for nyutdannede og nytilsatte kroppsøvlingslærere. Det

som kjennetegner et nettverk som arbeider med læreres kompetanseutvikling er i følge Engvik (2012) at medlemmene er engasjerte og at nettverkene har felles aktivitet og mål.

Alle ni kroppsøvingslærerne i denne studien er blitt rekruttert med bakgrunn i at de hadde deltatt (tilnærmet) fullstendig på kompetansenettverket. De har deltatt i nettverket i ett år da de var nyutdannet i perioden 2009 til 2013, i et møte med lederen fikk jeg fremlagt at det ikke har vært store endringer i denne perioden når det gjaldt innholdet. Videre i neste avsnitt vil det settes søkelys mot motivasjonen de nyutdannede kroppsøvingslærerne hadde for å bli med i et slikt kompetansenettverk.

#### **4.8.1 Hvorfor ble de med?**

Kroppsøvingslærerne kan fortelle at de fikk informasjon om veiledningstiltaket på ulike tidspunkt, noen fikk kjennskap til det underveis i studiet, andre i deres avslutningsfase på høyskolen, mens enkelte fikk først vite om det i etterkant av studiene. Det er flere som påpeker at den ansvarlige for tiltaket har spilt en sentral rolle for å få dem med gjennom muntlig kommunikasjon med de nyutdannede. Det kan se ut som det er avgjørende med informasjon og personlig kontakt tidlig i studieforløpet for at de nyutdannede skal forstå hva kompetansenettverket er, og velge å takke ja. I denne studien er det enkelte av kroppsøvingslærerne som forteller at de ikke helt skjønnte hva kompetansenettverket og veiledning var da de fikk forespørselen. Sett opp mot begrepet Tveiten (2008) lanserer om å være «veiledbar» kan det anses som viktig at de som skal veiledes er bevisst om og har en forståelse for hva veiledning er. Det begrunnes med at det gjør det lettere å få utfordrende spørsmål og bli stimulert til refleksjon. På bakgrunn av dette synes det å fremkomme et behov for bedre skriftlig informasjon om hva veiledning innebærer og hva som kreves av de nyutdannede gjennom sin deltakelse for at de nyutdannede skal kunne få et bedre utbytte av veiledningen.

I tillegg ses det som nødvendig at skolelederne blir informert godt om hva dette veiledningstilbudet omhandler, da ansvaret for veiledning av de nyutdannede i dag ligger hos skoleeier (Sunde & Ulvik, 2013). Det er skoleeier som har det siste ordet angående om de nyutdannede får lov til å delta på kompetansenettverket. Det medfører at om kroppsøvingslærerne har lyst til å delta, ikke er ensbetydende med at de får det.

Dette er noe Anine erfarte, hun opplevde å måtte kjempe litt for sin deltakelse i nettverket.

*Jeg måtte egentlig mase litt. For de var litt sånn "åhh.. men du er jo nyutdannet, nå kommer du rett fra skolen og du har jo fått så mye derifra". Så jeg måtte mase litt i begynnelsen for å få det til, jeg tror ikke de helt skjønnte greia med det. (Anine)*

Ved at alle kroppsøvingslærerne er rekruttert fra kompetansenettverket, innbefatter det at alle har takket ja til deltakelse. Det framtrer tre hovedfaktorer for hvorfor de ønsket å delta, det første omhandler (1) et ønske om å opprettholde kontakten med bekjente fra studietiden og få kontakt med andre nyutdannede kroppsøvingslærere, den andre faktoren (2) handler om at de ser på nettverket som en mulighet til å utvikle seg i sin egen lærerrolle og den siste grunnen (3) var at de ønsket å holde kontakten med høgskolen. Disse faktorene til kroppsøvingslærerne kan sies å i stor grad sammenfalle med det som er satt som mål for kompetansenettverket. Det er først når de får spørsmålet om de ble med i kompetansenettverket fordi de hadde et ønske om å bli praksislærer for studenter, at det fremkommer at nesten alle av dem (8 av 9), forteller at det var en betydningsfull grunn til at de ønsket å holde kontakten med skolen.

Kroppsøvingslærerne oppleves generelt å være positivt innstilt til nettverkssamlingen. Det kan belyses med Ulriks utsagn: *"Jeg pleier å takke ja til mye når det gjelder å få mer kompetanse. Det var et kjent miljø, folk fra høgskolen og det skulle bare være en styrke for min del, jeg så ikke noe negativt."* Dette danner et positivt utgangspunkt for deltakelsen i kompetansenettverket, ved at kroppsøvingslærerne er motivert for sin deltakelse. Videre vil de nyutdannedes kroppsøvingslærerne opplevelse av nettverket bli presentert.

#### **4.8.2 Opplevelse av kompetansenettverket "Veiledning Nye Kroppsøvingslærer"**

I løpet av et år er de nyutdannede som deltar i kompetansenettverket med på 3 halvdagssamlinger og en 2-dagers seminarsamling, i tillegg blir deltakerne tilbudt å være med på en konferanse knyttet til sitt fagfelt. Mellom samlingene er det mulig for kroppsøvingslærerne å komme med henvendelser og spørsmål til høgskolen og de ansvarlige for nettverket. Totalt sett opplever kroppsøvingslærerne kompetansenettverket som en fin opplevelse, de setter pris på å møte andre i en liknende

situasjon, utveksle erfaringer og reflektere. De påpeker at det å bli hørt og få lytte til andre hjalp dem å sette deres arbeidssituasjon i perspektiv. De fleste opplever det som positivt å ha et slikt nettverk kun for kroppsøvingslærere. Anine forteller: *”Faget mitt står ikke supersterkt på skolen, og læreryrket, det er ikke et toppstatusyrke. Det gjorde det fint å treffe noen som synes det er viktig.”* I kompetansenettverket blir dialog mellom de nyutdannede fremhevet, veilederen lar deltakerne seg i mellom utveksle erfaringer fra kroppsøvingslærerhverdagen og sammen komme frem til løsninger på eventuelle problemstillinger. Veilederen ønsker å ha en mer tilbaketrukket rolle, og ønsker at det er de nyutdannede kroppsøvingslærerne det skal tas utgangspunkt i og at det er de som skal ha hovedrollen til å reflektere over sin hverdag og yrkesutøvelse. Det bygges på mange måter oppunder et sosiokulturelt perspektiv på veiledning, hvor det er konteksten som setter grenser for hva veiledningen skal inneholde og hvilken form den skal inneha, og hvor det er deltakerne som tar initiativ og gir hverandre respons (Skagen, 2004). Konteksten kan forstås som kroppsøvingslærerne med deres erfaringer, og hvordan veiledning skal foregå blir vurdert av den ansvarlige ut i fra dialogen kroppsøvingslærerne fører.

Lauvås & Handal (1990) sin handling og refleksjonsmodell kan tjene å belyse en slik veiledningskontekst, hvor yrkesutøveren gjennom refleksjon over handling blir klar over hva deres yrkesvirksomhet hviler på. Det å ha en forståelse for at praksis er mer en handling, er et av grunnlagene for modellen (Lauvås & Handal, 2014). Veilederen skal i stedet for å formidle den riktige yrkesutøvelsen eller kunnskapen, legge til rette for refleksjon. Det anses som viktig å ta utgangspunkt i der hvor den nyutdannede er og starte veiledning der i fra, fordi det er mellomrommet fra der den lærende er og den kompetansen en skal skaffe seg det bør handle om (Lauvås & Handal, 1990).

Det vil derfor være av interesse å videre se på hvordan kroppsøvingslærere opplevde å bli veiledet i gruppe, og om denne veiledningen klarte å ta utgangspunkt i de nyutdannedes behov slik det blir forespeilet at handlings og refleksjonsmodellen kan bidra til, eller om det opplevdes for generelt å bli veiledet sammen med andre. De fleste kroppsøvingslærerne forteller at de trivdes godt med å ha veiledning i gruppe fordi det gav dem mulighet til å høre hvordan andre har det og hvordan de taklet ulike situasjoner. Samtidig poengterer enkelte at det å bli veiledet i gruppe er slik som Daniel sier: *”Jo flere øyne som ser, jo flere perspektiver kan du få, men også desto mere søl.”*

Selv om de er fornøyd med å høre på de andres erfaringer, så opplever kroppsøvingslærerne at en del ting som blir tatt opp ikke nødvendigvis passer deres hverdag og kontekst. Dette blir av enkelte sett i sammenheng med at alle trinn er samlet i en gruppe. Likevel har kroppsøvingslærerne forståelse for at ikke alt kan passe deres behov, og flere reflekterer rundt at det kan være at de kommer til å bytte arbeidssted en dag.

Kroppsøvingslærerne opplever kompetansenettverket som et sted som gir rom og muligheter for egen refleksjon. Refleksjon blir av Postholm & Rokkones (2012) sett på som en sentral aktivitet i en lærers læringsprosess, derfor kan det anses som positivt at mange av kroppsøvingslærerne forteller at de opplevde det. Det at det ikke ble gitt noen fasitsvar, fører til at flere opplever det som vanskelig å fortelle hva de gjorde og lærte under samlingene selv om de er positive til nettverket. Unni klarer likevel å sette ord på noe og forteller om veiledningssamlingen slik:

*Selv om det er sånn at man ikke får helt konkret hjelp, så blir man gjort bevisst på ting. Også kunne vi tømme sjela å si det og det synes jeg er vanskelig, og få tilbake "Unni du er helt normal, sånn er det, ikke bry deg" man trenger å høre det, man er litt usikker i starten. (Unni)*

Kroppsøvingslærerne satte stor pris på det sosiale i kompetansenettverket, hvilket også er en av intensjonene bak nettverket. Likevel er det ingen som forteller at de har kontakt med de andre utover enkelte tilfeldige møter, eller "har de på facebook," hvis de ikke kjente hverandre fra studietiden forut. Dette belyser Daniel når han svarer på spørsmålet om han har kontakt med noen fra kompetansenettverket i dag: "Noen få, men det var ikke fordi dem var der, men mer fordi de var i mitt kull på masteren. Vi opprettet egentlig ikke noe nettverk etterpå og det synes jeg egentlig var litt dårlig." Det kan se ut til at en videreføring av samholdet de skapte er noe de ønsker, og noe som kan styrke intensjonen kompetansenettverket har satt seg.

#### **4.8.3 Det beste med veiledningen: Tryggheten og en støtte jeg kunne regne med**

Det oppleves gjennomgående av de nyutdannede kroppsøvingslærerne at det beste med deltakelsen i kompetansenettverket var tryggheten de følte ved å vite at noen var der i bakhånd, dersom det skulle oppstå noe. De forteller at selv om ikke alle samlingene føltes like nødvendige og lærerike, så var nettverket verdt å være med på fordi de kunne

kontakte de ansvarlige for samlingene utenom de avsatte veiledningsmøtene, dersom de trengte støtte, hjelp og råd fra et utenforstående perspektiv. Dette ser ut til å fremtre uavhengig av de nyutdannede opplevde å få veiledning lokalt på skolen eller ikke, og av hvilket skoletrinn de arbeidet på. Det er interessant at de trekker frem dette til tross for at de fleste ikke benyttet seg av tilbudet med å kunne sende mail eller ringe. Oskar, som fikk tildelt en mentor på skolen hvor han arbeider og har mange kollegaer forteller:

*”Det var veldig trygt å vite at det alltid var noen å kontakte hvis det var noe da, jeg følte det som en slags støtte.”* Videregående lærer Anine som er i den andre siden av skalaen i forhold til Oskar, og opplevde å være mye alene i oppstarten, forteller om sin opplevelse av kompetansenettverket:

*Det beste ved samlingene var for meg samholdet, det var ikke alltid at jeg fikk så mye ut av de, men jeg har følt en trygghet. Det er spesielt på grunn av hun lederen, hun fortalte meg at dette har jeg krav på, dette kan dere bruke oss til og slik har jeg følt meg veldig trygg. Hvis noe skulle skje, nå har ikke jeg hatt noen kriser, men hvis noe virkelig skulle skje så kan du bare ringe til oss. Og den følelsen der har vært veldig god synes jeg, og jeg er sinnssykt glad for at jeg har gått på høgsolen slik at jeg ble dratt med inn i det dragsuget der. (Anine)*

Videregående lærer Trygve, som støttet seg på en erfaren kollega i oppstarten, opplever det også som en trygghet å ha høgsolen i bakhånd. Hans svar på spørsmålet om han opplevde kompetansenettverket som nødvendig med: *”Ja, jeg opplevde det som veldig relevant og nyttig. Og ja, en støtte jeg kunne regne med, det er et bra tiltak så får håpe de får ressurser til å holde det gående.”* I følge Hargreaves (1996) tyder forskningsresultater på at sikkerheten som medfølger et felleskap, gjør lærerne mer villige til å eksperimentere og våge ting, og som blir ansett som relevant for å videreutvikle seg. Det viser seg at tryggheten kompetansenettverket gir ved å stille seg disponibel for de nyutdannede kroppsøvingslærerne er betydningsfull, uansett hvor mye støtte kroppsøvingslærerne får på deres respektive skoler og kan være positivt for hva de våger å gjøre i yrket.

#### **4.9 Opplever kroppsøvingslærerne at veiledning utviklet dem?**

De fleste kroppsøvingslærerne opplever det som utfordrende å skulle si noe om hvordan veiledningen lokalt på skolen og deres deltakelse i kompetansenettverket har påvirket deres utvikling som lærere. De anser at sin egen utvikling som lærer ikke bare skyldes

veiledningen, men også at de har prøvd seg frem og gjort seg nye erfaringer i løpet av sin første tid i yrket. Mange av kroppsøvlingslærerne opplevde ingen annen veiledning enn de 4-5 samlingene som høgskolen tilbød. Det er derfor forståelig og ikke overraskende at de opplever veiledningen som en mindre bidragsyter i sin utvikling, da de gjør erfaringer på skolen knyttet opp mot læreryrket hver dag. Lærerne har likevel et positivt syn på veiledningen som foregikk på kompetansenettverket, og mener at det trolig var elementer der som til en viss grad har hatt innflytelse på dem ved at de fikk i gang tankeprosesser om sin egen praksis. Ulrik oppgir:

*Jeg fikk noen aha-opplevelser hvor det blusset opp litt refleksjon og tanker om at "dette er jo ganske relevant, det må jeg huske på." Jeg tror alle små lodd på vekta totalt sett er bra for utviklingen, jeg er glad jeg var der og alt i alt fornøyd.  
(Ulrik)*

Det poengteres av kroppsøvlingslærerne at det er vanskelig å si hva de sitter igjen med etter samlingene siden utviklingen ikke er direkte synlig, som det for eksempel er etter at de har lært nye ting på aktivitetskurs. Oskar opplever det slik: "Nei, jeg klarer ikke å sette fingeren på noe spesifikt. Men at det har vært med på å hjelpe meg det betviler jeg ikke." Ut i fra dette kan det forstås at kroppsøvlingslærerne opplever at veiledning påvirker dem på en viss måte, men at det oppleves som vanskelig å konkretisere og beskrive denne utviklingen.

Kroppsøvlingslærerne fortalte i stor grad at de spurte kollegaene sine om råd og støtte dersom de trengte det i løpet av lærerhverdagen. Som vi tidligere har sett søkte de støtte til konkrete praktiske gjøremål og utfordringer, mer enn spørsmål og diskusjon omkring lærerrollen og deres identitet som lærere. Sett opp mot Lave & Wengers (2014) begrep "situert læring" forstås det at kroppsøvlingslærerne kontakt med kollegaene fører til at utvikling og læring knyttes opp mot handling i bestemte praksiser og situasjoner. Når de nyutdannede kroppsøvlingslærerne kopierer erfarne kollegaers for eksempel deres planer og gjennomføring av aktivitetsdager, vil det være mer enn de praktiske gjøremålene som overføres gjennom denne støtten, mye av denne kunnskapen kroppsøvlingslærerne tilegner seg fra deres kollegaer vil være uartikulert, taus og innerforstått kunnskap (Lauvås & Handal, 1990) og tett forbundet med skolekoden som finnes på skolen de nyutdannede kroppsøvlingslærerne er ansatt på (Arfwedson, 1984). På mange måter kan en slik støtte anses som en form for mesterlære hvor det forutsettes at det finnes en

riktig atferd, og at det er mesteren, her en kollega, som sitter med svaret (Lauvås & Handal, 2014). Dersom de nyutdannede kroppsøvlingslærerne ikke er kritiske til denne støtten, kan det medføre at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne raskt inkorporeres i eksisterende praksis, mer enn å selv utvikle sin egen læreridentitet. En prosess som anses som avgjørende for ønsket om å bli værende i yrket (MacPhail & Tannehill, 2012). Ut fra dette kan det argumenteres for at kroppsøvlingslærerne kan se ut å ha rom og behov for en systematisk veiledning. Hvor det blir gitt tid til refleksjon over ha deres yrkesvirksomhet hviler på (Lauvås & Handal, 1990).

Kompetansenettverket var en veiledningsform som foregikk utenfor skolekonteksten. Engvik (2012) fremlegger at nyutdannede opplever et behov for å skape tid og muligheter til refleksjon i personlige nettverk utenfor skolen. De nyutdannede skaper, vedlikeholder og aktiviserer personlige nettverk som ofte omfatter venner, slekt og familie. Kompetansenettverket kan se ut til å kunne være et slik nettverk som de nyutdannede søker, men spørsmålet er om det er nok tillit mellom deltakerne der til å ta opp litt tøffere personlige spørsmål som de ofte tar opp med familie og venner, for eksempel spørsmål om de ønsker å fortsette som lærer eller ikke. Flere av kroppsøvlingslærerne påpeker at det er litt rart å snakke om ting omkring læreryrket som oppleves som veldig personlig, med andre de knapt vet hvem er. Enkelte tror det kunne ha styrket samholdet om de hadde kjent hverandre bedre, noen foreslår derfor å ha overnattingsturen tidligere på året. Daniel forteller:

*Du kan si mye om teambuilding og sånn, men det hjelper å ha hatt en praktisk økt av et slag, det har jeg savnet i veiledningstimene. Bare for å bli kjent med de andre, nå var det sånn at han som sitter der å forklarer et eller annet, har jeg ikke peiling på hvem er engang. Når vi var på overnattingsturen fikk vi gjort litt ting sammen og da fikk vi ordentlig kontakt med de man var på kurset med og det ble litt mer løssluppen måte å snakke til hverandre på. (Daniel)*

Oppsummert viser det seg at kroppsøvlingslærerne opplever at det er vanskelig å fortelle om hva veiledningen har bidratt med, men at de likevel opplevde den som et positivt element i sin hverdag som nyutdannet. De fleste kroppsøvlingslærerne er enige som at refleksjon omkring sin egen lærerrolle er bra, og et tegn på at de er engasjerte og utviklingsorienterte lærere. Kroppsøvlingslærerne kvier seg likevel med å si at det er nødvendig å bli veiledet. Flere mener at nyutdannede lærere kan bli en like god lærer uten veiledning. Det kan muligens ses i sammenheng med det som vist innledningsvis i



denne delen om veiledning, der fremkom det at flere av kroppsøvlingslærerne ikke hadde en teoretisk forståelse av hva veiledning var. Det ble vist blant annet gjennom Daniel sitt utsagn om at opplevde veiledning hver dag på sin arbeidsplass, hvor veiledning ble beskrevet ut i fra et dagligdags språk. Samtidig var det flere som oppgav at de ikke helt forstod hva kompetansenettverket var for noe, da de ble forspurt om å bli med. Dersom kroppsøvlingslærerne mangler forståelse for hva veiledning er og kan bidra med, er det ikke så overraskende at de opplever at en kan bli en like god lærer uten veiledning. Det kan hende at en styrking av forståelsen kroppsøvlingslærerne har om veiledning, kan bidra til at veiledning i større grad kan oppleves som nyttig og et betydningsfullt bidrag til å utvikle seg i lærerrollen. Kroppsøvlingslærerne i denne studien er bevisste på at det trolig er store lokale variasjoner på hvordan støtte lærere får på de ulike skolene og at det kan være en avgjørende faktor som spiller inn på hvor nødvendig nyutdannede lærere føler veiledning er.

#### **4.10 Fremtiden i yrket – bli, bytte eller slutte?**

Det er fristende å tenke at kroppsøvlingslæreryrket bør være et attraktivt yrke for et helt yrkesliv, når lærerne velger seg inn i det gjennom sin personlige interesse for idrett og fysisk aktivitet (Woods & Lynn, 2014), samtidig som de oppgir å trives med å arbeide med elevene og opplever yrket som meningsfylt. Likevel forteller flere av kroppsøvlingslærerne at de har andre ønsker for fremtiden og ikke kan se for seg et helt yrkesliv i kroppsøvlingslærerrollen. Nesten alle kroppsøvlingslærerne i denne studien oppgir at yrket og den stillingen med de vilkårene de har i dag ikke er det de ønsker seg for et helt yrkesliv. Det kan derfor være av interesse å se nærmere på de bakenforliggende faktorene for deres ønsker.

Lagerstrøm (2000) vist i Jacobsen (2010) påviste i sitt studium at kroppsøvlingslærere i større grad enn andre lærere vurderer å slutte å undervise i faget. To spørsmål, som også O'Sullivan (1989) var opptatt av på sin tid, kan være verdt å stille i henhold til dette: Hvor mye av forskningen som er gjort på nyutdannede lærere som underviser i klasseromfag har overføringsverdi til kroppsøvlingslærerne? Og påvirker de spesielle rammevilkårene i kroppsøvlingsfaget deres tanker om fremtiden på en unik måte? Fremtidsønskene til kroppsøvlingslærere blir påvirket av eksterne, lokale og personlige faktorer. Av eksterne faktorer kan blant annet samfunnsøkonomien spille en sentral rolle, ved at utdannede lærere er mer tilbøyelige å bli i yrket når det er nedgangstider.

Rammevilkår på skolen, status og anerkjennelse av jobben er også avgjørende faktorer for valget kroppsøvingslærerne tar om fremtiden sin, samt viser personlige forhold som kjønn, sivilstatus og undervisningserfaring å være av betydning (Mäkelä et al., 2014).

Med dette utgangspunktet vil det være interesse å se nærmere på hva de nyutdannede kroppsøvingslærerne tenker om fremtiden og hva bakgrunnen for deres ønske er. Dette vil gjøres med utgangspunkt i Mäkelä et al. (2013) sine begreper som de gav kroppsøvingslærerne i Finland etter hvordan de så for seg sin fremtid i yrket. De lærerne som ønsket å fortsette på tilnærmet samme måte ble nevnt ”*stayers*”, de som ønsket å bytte skole de arbeidet på, faget de underviste i eller vil begynne å arbeide i administrasjonen fikk betegnelsen ”*movers*” og de som ønsket å forlate læreryrket til fordel for å arbeide utenfor skolevesenet blir nevnt ”*leavers*” (Mäkelä et al., 2013). Jeg vil videre i lys av disse betegnelse diskutere fremtidsplanene til de nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne studien.

#### **4.11 Jeg trives bra som lærer, men..**

Da kroppsøvingslærerne i denne studien snakket om hvordan de så for seg sin egen fremtid i yrket, startet de fleste med å fortelle at de trives, før de la til et ”men.” De forteller så mer om deres videre ønsker i yrket eller om negative sider og utfordringer i yrket som gjør at de ikke vet hvor lenge de vil bli i yrket. Kroppsøvingslærerne har ulike tanker om fremtiden, og hva som kan føre til at de ikke ønsker å være i yrket mer. Det er ønskelig å påpeke at ingen av kroppsøvingslærer har forlatt yrket sitt helt enda, så de blir beskrevet ut i fra intensjonene og ønskene de forteller at de har. I neste avsnitt vil de som har ønsker om å bytte jobb innenfor skolesektoren bli presentert først, før jeg vil se på de som er usikre angående sin fremtid i yrke og som potensielt kan bli lærere som forlater yrket.

##### **4.11.1 Bytte innenfor skolesektoren**

Kroppsøvingslærerne i denne studien er svært opptatte av å utvikle seg, få nok faglige utfordringer og få brukt sin kompetanse. For lærere er det få muligheter for å avansere innenfor skolesystemet (Jacobsen, 2010). Det ser ut til å finnes to retninger som oppleves som et avansement for kroppsøvingslærerne, de kan enten gå inn i mer administrative oppgaver eller begynne å arbeide på idrettsfag på videregående. Ungdomsskolelærer Ulf er en av de som er opptatt av å jobbe seg oppover i hierarkiet,

han forteller at han etter tre år på skolen funnet seg godt til rette i jobben, men han ”*ønsker noe mer*” og han forteller at han er noe usikker på hvordan fremtiden hans ser ut. For han virker det attraktivt å arbeide i skoleledelsen, og han har allerede søkt på en inspektørjobb. Han benevner det å arbeide med elevene som ”*å være på gulvet,*” men forteller at siden han trives med det og, kan det hende at han blir med dem en stund til. Intensjonene til Ulf tilsier at han kan bli en bytter i fremtiden.

Flere av kroppsøvingslærerne anser at, de største faglige utfordringene finnes, på idrettsfag og ønsker seg derfor på sikt å komme seg inn i en slik stilling. Trygve, en kroppsøvingslærer som har arbeidet seks år på en videregående skole, forteller at han føler seg klar for nye utfordringer og ser for seg innen få år arbeide på en idrettslinje eller på en høgskole. Ulrik som arbeider på en spesialungdomsskole å har en atypiskrolle i forhold til de andre kroppsøvingslærerne, fordi han kun underviser noen få og krevende elever, som gjør at han må tilrettelegge kroppsøvingsfaget på en spesiell måte. Han forteller at han innen ti år ønsker å være på en idrettslinje, fordi det er det han har utdannet seg til. Han oppgir samtidig at godene ved å arbeide på skolen han er i dag er så bra at han blir der en stund til. Det er et gjennomgående trekk blant kroppsøvingslærerne at de stadig virker å være på jakt etter nye utfordringer og etter å kunne utvikle seg selv.

Vilde er det lett å plassere under betegnelsen ”bytter”, da hun har valgt å trekke seg mer og mer bort fra kroppsøvingsfaget og underviser i dag kun en liten prosent i faget. Hun liker å være lærer, men liker ikke å undervise i kroppsøving og håper i stedet på å få undervise mer i norsk og samfunnsfag. Vilde bruker idrettsutdannelsen som et springbrett videre inn i en annen fagseksjon i læreryrket. Hun begrunner dette valget med at hun ikke føler at hun helt passet inn i kroppsøvingslærerrollen, blant annet fordi hun er veldig opptatt av å danne relasjoner med elevene. Hun forteller hvorfor hun ikke passet til å undervise i kroppsøving med å beskrive en nytilsatt kroppsøvingslærer på skolen hennes som hun mener fyller den rollen bedre enn henne:

*Han nye læreren han er en veldig annen type og han er sånn som jeg tenker er bra å være når du er kroppsøvingslærer. Han har oversikt, liker at det er mange elever, veldig effektiv, effektiv til å se og vurdere kjapt, mens jeg liker bedre en-til-en samtaler og å fordype meg. Så det at jeg liker andre fag bedre har nok mer med de rammene kroppsøvingslærere har, i kombinasjon med hvordan jeg er som person. (Vilde)*

Vilde opplever ikke seg selv som en typisk kroppsøvingslærer, akkurat som om det er en stereotypisk kroppsøvingslærerrolle hun ikke klarer å fylle. Ungdomsskolelærer Unni forteller også hvordan hun sliter med å fylle kroppsøvingslærerrollen, fordi hun ikke ser på seg selv som en typisk kroppsøvingslærer. Hun forteller hvordan hun ikke liker å si til andre at hun er kroppsøvingslærer: *”Jeg liker ikke alltid å si det fordi folk begynner å tenke ”å ja, da er du sånn og sånn.” De tenker med engang at du er veldig sporty, og kan alt mulig, men man kan jo aldri alt.”* Videre sier at hun ikke er helt komfortabel i rollen som kroppsøvingslærer i undervisningen og begrunner det med at *”jeg er ikke like trygg i alle idrettene og jeg kunne ønske at jeg hadde en manne-stemme innimellom.”* Hassen & Helgevold (2010) fremlegger at noen ganger kan en yrkesoppstart være så krevende at de nyutdannede ikke føler seg god nok til den jobben de er satt til å gjøre. Det har ofte sammenheng med de kravene som lærene er satt til å gjøre og følelsene som oppstår ovenfor disse kravene.

Som tidligere sett så var Vilde lærer for flere grupper med yrkesfaglige gutter, som var svært lite motivert for kroppsøvingsfaget, og hun fortalte at hun ikke viste hvordan hun skulle angripe denne situasjonen. Det kan hende at disse erfaringene påvirker Vildes oppfattelse av at hun ikke har de kvalifikasjonene som kroppsøvingslærerne i hennes øyne bør ha, eller som skolekonteksten forventer. Unni på sin side underviser i en del andre fag på ungdomskolen hvor hun arbeider, om hun fortsetter å undervise i kroppsøvingsfaget har nok mye med om hun får positive opplevelser i rollen som kroppsøvingslærer. Om hun velger å forbli i selve læreryrket eller ikke, fremlegger hun at det er andre grunner til, som vi skal se i det følgende avsnittet.

#### **4.11.2 Praktisk pedagogisk utdanning gir en fremtid med mange muligheter**

Både videregående lærerne Aksel og ungdomsskolelærer Unni har valgt å ta praktisk pedagogisk utdanning (PPU) etter at de hadde fullført graden sin innenfor idrettsvitenskap. Det gjør at de forteller at de har en allsidig utdanning som ikke nødvendigvis kun er attraktiv og aktuell for skoleverket. Noe som medfører at de er usikre på om skolen er det rette arbeidsstedet for dem. Aksel forteller:

*Fremtiden er nok litt uviss, det har mye å gjøre med den utdanningsbakgrunnen jeg har, jeg sitter ikke i dag å tenker: ”Yes, jeg vet hva jeg skal bli og jeg vet hva jeg vil holde på med” (...) Nå er jeg i skolesektoren og bygger meg opp erfaring der, også er jeg nysgjerrig på hva som finnes på andre arenaer (Aksel).*

Aksel anser det likevel som en trygghet å vite at han alltid har lærerjobben i bakhånd å kunne gå tilbake til, fordi det er mye med lærerjobben han trives med. Dette sammenfaller med hva som fremkommer i rapporten ”reservestyrken,” der var det mange av de som sluttet i yrket, som forstod læreryrket som en jobb du alltid kan gå tilbake til, mens stillinger knyttet til organisasjonssektorer, private bedrifter, institusjoner ble sett på som engangshendelser og stillinger de ikke kan gå glipp av (Zondag, Korsgaard, Fladmoe & Reymert, 2011). Unni forteller om det å være i den samme situasjonen som Aksel skaper dilemmaer som fører til at hun blir usikker på hvor hun befinner seg i fremtiden.

*Framtiden er uviss, yrket er givende, men og krevende, jeg kan ikke se for meg at jeg kommer til å være en 50-åring som fortsatt er på ungdomskolen. Men på en annen måte, hvis man skal gjøre noe annet, så må man hoppe ut litt tidligere. Jeg har tenkt på å jobbe med noe helt annet, for jeg har jo egentlig en bred kompetanse, den er fra universitet så den kan brukes til alt og ingenting. Så jeg vet faktisk ikke, hvordan jeg ser for meg fremtiden. (Unni)*

Det anses derfor ikke som om de kommer til å forlate yrket umiddelbart, men at vurderer sine karrieremuligheter utover skolekonteksten.

#### **4.11.3 Når toppen er nådd**

Hva opplever så de som innehar stillingene som andre sikter seg mot, har de funnet et yrke de ønsker å forbli i? Det interessante er at det er Oskar og Daniel som arbeider på en idrettslinje, samt Anine som arbeider på en videregående med svært høyt karaktersnitt for å komme inn, som uttrykker mest spesifikt at de er på et vendepunkt om de ønsker å fortsette i yrket eller ikke. De forteller i motsetning til de andre kroppsøvingslærerne, ikke om andre fremtidsplaner, men om faktorer i skolehverdagen som gjør at de ikke orker mer og som gjør at de tenker på å slutte i yrket.

Oskar arbeider som idrettsfaglærer og virker å være fornøyd med selve jobben. Oskar håper likevel at enkelte ting bedrer seg i yrket, han opplever at det har blitt så mye utenom det han ser på kjerneoppgavene til en lærer at han sier at han forstår de som slutter fordi han har kjent på det selv. Videre uttrykker Oskar hvordan han føler at han er på et bristepunkt angående å bli i læreryrket, han forteller:

*Jeg synes det har blitt mer utenom og mindre tid til planlegging, undervisning og vurdering bare på de fire årene jeg har jobbet fullt. Hvis det fortsetter å bli*

*mer da slutter jeg, for da får jeg ikke hatt den gleden og kvaliteten jeg har lyst til å ha i undervisningen. Det er på bristepunktet egentlig, for hvilken vei det tipper. (Oskar)*

Når de negative sidene jevnt over veies tyngre enn de gode, er det mange lærere som velger seg bort fra læreryrket (Zondag et. al. 2011). En annen som er usikker på om han gidder mer er videregående lærer Daniel. Det har sammenheng med at han opplevde at ledelsen overkjørte han i noen vurderingstilfeller. Daniel oppgir at han gav noen elevene ”ikke grunnlag ” (IG) som karakter på bakgrunn av for lav tilstedeværelse i timene, men at ledelsen gav eleven medhold i sin klage, slik at de fikk karakterer likevel. Han uttrykker at *”litt av lysten har blitt borte på grunn av det, men det å være lærer isolert sett, det å være i faget ditt, det å jobbe med mennesker det ville jeg ikke byttet bort for noen ting.”* Denne opplevelsen hvor Daniel må jobbe mot ledelsen og ikke med, kan føre til at han føler lite tillitt fra ledelsen sin side, noe som i følge Tiplic et al. (2015) spiller en helt sentral rolle for om lærere velger i å bli i yrket eller forlater det.

Anine opplevelse av kroppsøvingslæreryrket er at det er slitsomt, hun opplever utfordringer med dårlige undervisningslokaler, at det er langt å gå mellom hallene og at hun har kollegaer som ikke respekterer faget hennes. Dette til tross for at hun arbeider på en skole med høyt karaktersnitt, og med det hun opplever som pliktoppfyllende og flinke elever. Hun forteller at hun er overrasket og lei seg over at hun som alltid har vært full av energi, opplever yrket som krevende. Hun forteller på bakgrunn av dette at: *”Jeg har allerede begynt å tenke på hvordan jeg skal holde ut i tretti år, det bare ser jeg ikke for meg.”* Dette kan muligens ses i sammenheng med beskrivelsene Anine gir omkring skolekulturen på hennes skole, den oppleves å være det som blir beskrevet av Hargreaves (1996) som en individualistisk skolekultur, hvor det er lite samhandling, mye individuell isolasjon og verdier som autonomi står sterkt. Dette fremkommer blant annet gjennom hvordan hun opplevde å måtte gjøre alt selv i yrkesoppstarten og gjennom at hun forteller at hun har få å diskutere faget sitt med på skolen.

#### **4.12 Hva skal til for å bli?**

På spørsmålet om hva de mener må være tilstede i læreryrket og gjøre det attraktivt for dem å bli der i lang tid, fremkommer det noen ulike svar. Det oppleves ikke som overraskende da kroppsøvingslærerne har ulike personligheter, arbeider i forskjellige skolekontekster og har varierende tanker om fremtiden. Aksel er den eneste som ønsker

å rette på en av rammefaktorene som kroppsøvlingslærerne nevnte som negative faktorer i yrket, han ønsker seg færre elever i hver klasse: ”Hvis jeg kunne ha ønsket meg noe, hadde jeg ønsket at det var færre elever per klasse som gjorde at man følte at man kunne nå frem til hver enkelt elev litt mer.” De andre kroppsøvlingslærerne oppgav heller andre og nye elementer som kunne gjøre yrket attraktivt. At Aksel nevner mindre klassestørrelser kan ha en sammenheng med at han er en av de som kan fortelle om at han har mange veldig store klasser på 30 eller flere elever. Anine er den eneste som nevner lønn som en avgjørende faktor for å bli værende i yrket: ”For å være helt ærlig så er det at man får god lønn for strevet, for jeg synes det er et strev. Noen ganger så jobber vi mye mer enn det som er okay, i forhold til betaling.” Det ser likevel ut å utkrystallisere seg to hovedretninger angående hva kroppsøvlingslærerne ønsker seg i yrket: Autonomi og tillit til å gjøre den jobben de har blitt ansatt til og muligheten til å utvikle seg i jobben og i faget.

#### **4.12.1 Autonomi og tillit til å gjøre den jobben de har blitt ansatt til**

Det første momentet som kroppsøvlingslærerne mener må være tilstede i læreryrket for at det skal være et attraktivt yrke resten av livet, omhandler autonomi og tillit til utføre sin yrkesutøvelse uten for mange begrensninger. Ulf uttrykker det slik: ”At jeg får lov til å gjøre den jobben jeg er blitt ansatt for ” og Ulrik nevner at: ”Øverst står nok autonomien, det å kunne bestemme hverdagen.” De ser ordet autonomi i sammenheng med å selv kunne bestemme hva som er hensiktsmessig å gjøre både når det gjelder undervisning og i oppfølging av elever. De ønsker å gjennomføre undervisningen slik de mener gagnar elevene og til å følge opp elever slik de selv mener er best for dem. Kroppsøvlingslærerne er opptatte av at det er de som står nærmest elevene og som lettest kan se hva som vil være nyttig og hensiktsmessig for elevene i individuelle tilfeller. Det fremheves at lærerne bør bli hørt i større grad, bli bedre anerkjent og få lov til å bestemme over egen praksis. Oskar, en videregående lektor som er ansatt på en skole som har mange felles retningslinjer over praksisen ovenfor elevene, uttrykker det slik:

*Lærerne må få mer tillitt, ikke mindre i hvert fall! De må få mer ansvar for sin egen oppfølging av elever, de må få lov til å gjøre det på sin måte, det bør bli litt slingringsmonn men med en rød tråd om hvordan det bør gjøres. De som får det til med sine elever bør få lov til å vike noe og gjøre det på sin måte, ha individuelle avtaler med elever og finne en vei som passer, fordi det er vi lærere som ser best. Ikke de som sitter andre steder, selv ikke avdelingslederen min har noe inntrykk av hvordan jeg og mine elever har det dessverre. Det må ikke*

*fortsette med at alt blir dyttet fra oven og ned, men heller at det vi nedenfor får spille inn, eller i hvert fall at vi er en gruppe som lager reglene sammen. (Oskar)*

Kroppsøvlingslærerne forteller om en opplevelse av at de ikke har den autonomien de ønsker over yrket, det kan derfor være interessant å belyse hvilke faktorer som kan være med på å begrense opplevelsen av autonomi og tillit. Det blir fremhevet i Brusling (2001) at autonomi ikke må forveksles med frihet, som ofte betyr et fravær av restriksjoner. Autonomi tilkjennes bestandig innenfor noen bestemte avgrensede rammer som profesjonen må forholde seg til. Det forstås som at kroppsøvlingslærerne i Norge må arbeide innenfor det som er fastsatt i de nasjonale styringsdokumentene, som lov- og læreplanverk. Når filosofen Rolf i Brusling (2001) legger frem at autonomi betyr legitim avgang for et kollektiv til selv å bestemme sine lover, regler eller standarder for hva god fagutøvelse er, kan en spørre om lærerne har en slik mulighet og hva lærerne egentlig har autonomi til å gjøre? Læreryrket er i en noe spesiell posisjon hvor det kan virke noe uavklart hvem det er lærerne arbeider for (Kvernbekk, 2001). For der hvor andre profesjonsgrupper har en klart definert klientgruppe, er ikke det avklart hos lærerne. Lærerne arbeider på et individuelt nivå for elevene, og igjennom dem deres foreldre, men de arbeider også på et kollektivt og samfunnsmessig nivå hvor lærerne skal tilfredsstillende statens ønsker (Kvernbekk, 2001). Dette kan skape et dilemma for nyutdannede kroppsøvlingslærerne om hvem det er som skal prioriteres i en hektisk hverdag.

Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) ble ansett for å gi lærerne tilbake mye frihet. Selv om lærerplanen er ganske detaljert gir LK06 lærerne full metodefrihet, det er det opp til den enkelte skole og lærer å bestemme hvordan målene best kan realiseres. Lærerne kan velge selvstendig og skjønnsmessig hvordan undervisningen skal foregå, hvilket innhold timene skal ha, og hvordan de ulike rammene skal realiseres (Ohnstad, 2014). Likevel er flere kritiske, blant annet fremhever Lyngstad (2013) at den såkalte friheten Kunnskapsløftet gav, kun er noe skolene trodde de fikk. Lærerne og elevene klarer ikke å ta vare på den selv, og prisen for friheten er dyr. For friheten i Kunnskapsløftet bærer med seg tre mekanismer, det er kravet om produktivitet, konkurranse og bruken av insentiver.



Fremveksten av økt mål- og resultatstyring i skolen kom med de styrings- og forvaltningsorienterte reformvirksomhetene på 1990-tallet. Reformene førte til en restrukturering av det norske utdanningssystemet, disse reformvirksomhetene kan plasseres under fellesbetegnelsen "The New Public Management" (NPM) (Karlsen, 2002). NPM satset mye på desentralisering og lokal autonomi, noe som førte til at kommuneledere og ledere av samfunnsinstitusjoner fikk en sentral rolle (Karlsen, 2002). Det ble blant annet utviklet en to-nivå-modell for organisering av kommunene, hvor driftsansvar og resultatansvar i stor grad er blitt delegert fra rådmannen til skoleleder. Rektor er slik blitt en kommunal mellomleder, i stedet for den fremste blant likemenn i lærerkollegiet (Raaen, 2010a). Tidsbruksutvalgets rapport (2009) mener at denne overføringen av administrative oppgaver fra skoleeier til skolene de siste årene har ført til den sterke vektleggingen av administrative oppgaver (Raaen, 2010a). Det er blitt hevdet på flere hold at de målstyrte reformene har bidratt til at lærerne har tapt spontanitet, har hatt økning av stress i arbeidshverdagen, fått mindre tid til å ha tett kontakt med elevene, mangel på tid til refleksjon og til å opprettholde eget kunnskapsnivå (Raaen, 2010a).

Ved å se på de faktorene som kroppsøvlingslærerne oppgav som det mest negative med læreryrket, fremkommer det at de sammenfaller med flere av de negative elementene som det blir fremlagt at mål- og resultatstyringspolitikken kan ha ført til. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller reflektert omkring hvordan de opplever at mye administrativt arbeid går utover tiden deres til å forberede og gjennomføre god undervisning og å arbeide med elevrelasjonen. Kroppsøvlingslærerne i denne studien opplever at det er mye rundt selve undervisningen, som kontorarbeid, møter og byråkrati som stjeler tiden deres og opplever det som overraskende og negativt. Noe av dette arbeidet blir av enkelte også sett på som meningsløst slik Anine uttrykker omkring hva hun liker minst med yrket: *"Det er all den byråkratiseringen og dokumenteringa, noen ganger så tenker jeg bare dette er så latterlig å sitte å bruke noen timer på!"* De fleste uttrykker et savn om mer tid til det de føler er betydningsfullt.

Det anses som et idealkriterium for en profesjonell å ha selvstendighet til å utføre arbeidsoppgavene (Ohnstad, 2014). Når det blir ansett å stadig bli mer bunden arbeidstid, pålagt kollegialt samarbeid og en rekke nasjonale og lokale tester som styrer lærernes arbeidsdag, kan spørsmålet om lærerne har blitt mer eller mindre profesjonelle

av å stadig få flere oppgaver for å nå målene om effektivitet stilles. Ohnstad (2014) fremlegger at lærernes autonomi er relativt begrenset i dag, og det påpekes at en slik de-profesjonalisering av læreryrket har vist seg å føre til frafall blant lærere i både godt utviklede land og mindre utviklende land.

Autonomi kan også ses opp mot skolekoder og skolekultur, der det kan være uskrevede regler og holdninger blant kollegiet som kan påvirke eller begrense valgene og mulighetene de nyutdannede føler de har. Skolekode blir av Arfwedson (1984) beskrevet som et innviklet nett av formelle og uformelle handlingsprinsipper som er unike og særegne for hver enkelt skole og som påvirker personalets arbeidssituasjon. Skolekodene kan med andre ord legge føringer for hvordan det skal arbeides på en skole, som igjen kan påvirke opplevelsen av å arbeide der. Det kan være press fra rektorer, etablerte kollegaer og til og med andre nye som kan hindre de nyutdannede å undervise på den måten de ønsker (MacPhail & Tannehill, 2012). Ved å komme inn på en skole som har et etablert fagmiljø som er lite utviklingsorientert eller komme på en skole hvor det er en som har bestemt lenge, kan det oppleves som utfordrende å komme med egne ideer. Vilde forteller: *”Jeg har bare en kollega så vi ble to på kroppsøving. Hun hadde undervist i veldig mange år og var nok ikke så interessert i å tenke nytt.”* De nyutdannede lærerne kan velge å legge bort sine egne ideer og kvie under for dette presset, fordi de ønsker å bli oppfattet som et verdig medlem av kollegiet og komme inn i miljøet (Næss, 1998). Ulrik forteller hvordan det kan oppleves å komme som ny på en skole: *”Det er mye som på en måte sitter i veggene som man blir påvirket av også kommer man som et friskt pust også sier dem ”det er ikke sånn man gjør det her,” da blir man litt dempa.”* Han mener det derfor er viktig at den nyutdannede står på sitt, og holder på sine verdier. Faren med å ta avstand fra allerede eksisterende praksiser er at det kan medføre at de nyutdannede faller utenfor felleskapet (MacPhail & Tannehill, 2012). Det kan være en vanskelig balansegang for de nyutdannede lærerne.

De nyutdannede blir ikke bare påvirket av ledelsen og kollegaene, men også rammevilkår som utstyr og undervisningsområder. Rammevilkårene kan påvirke yrkesutøvelsen til lærerne, og kan oppleves som en begrensende eller utvidende faktor (Næss, 1998). Derfor er det ikke overraskende at, som vi tidligere så, gode rammevilkår oppleves som viktig for kroppsøvingslærerne. Det å kunne være kreativ og legge opp undervisningen uten for mange begrensninger, kan oppleves som autonomi for lærerne.

Er det alltid noe de må tenke på, begrense seg i forhold til, tilpasse kan det oppleves som en begrensende faktor for sin egen undervisningspraksis.

De nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne studien, nevner også at de ønsker seg tillit. I følge ny forskning utført av Tiplic, Barndmo & Elstad (2015) på nyutdannede lærere i Norge, spiller tillit mellom ansatte og ledelsen, samt følelsesmessig tilhørighet til arbeidsplassen, en avgjørende rolle for at de nyansatte ikke forsvinner etter kort tid. At lærerne opplever sterkere relasjonell tillit til ledelsen på skolen ble vist til å kunne bidra til å redusere de nyansattes tanke om å slutte i yrket (Tiplic et. al. 2015). Dette sammenfaller med tidligere forskning som har vist hvordan rektor og skoleledere er nøkkelpersoner når det gjelder å tilrettelegge for læreres yrkesutøvelse (Raaen, 2010a). De fleste kroppsøvlingslærerne i denne studien forteller at de følte ledelsen tok dem godt i mot i yrkesoppstarten, Ulf beskriver det slik hvordan han opplever at ledelsen er støttende mot han:

*Sitter jeg med en ide eller brenner for et eller annet, så går jeg ned til ledelsen og banker på døra til rektor, og han har døra si åpen hele tiden. Er det spørsmål eller ting jeg lurer det kan være alt mulig rart, så får jeg svar på det jeg vil ha.  
(Ulf)*

Likevel er det mye som tyder på at det fortsatt kan bli bedre. For det er noen kroppsøvlingslærere i denne studien som forteller at ingen av kollegaene eller ledelsen har vært i bygningen de underviser i og at de føler de mangler annerkjennelse for den jobben de gjør.

#### **4.12.2 Muligheten for å utvikle seg i jobben og i faget**

Det andre momentet kroppsøvlingslærerne er opptatte av er deres muligheter til å utvikle seg videre både i selve lærerrollen og i kroppsøvlings- og idrettsfagene de underviser i. I begrepet utvikling legger de et ønske om å øke både sin faglige og profesjonelle kompetanse knyttet til jobben deres. Som vi har sett setter de undervisningen og samhandlingen med elevene høyt. Dette ønske om å være en god kroppsøvlingslærer som gir elevene undervisning av høy kvalitet oppleves å være en faktor som bidrar til at de ønsker å utvikle seg faglig og profesjonelt. For at de nyutdannede skal få utvikle sin egen læreridentitet ses det på som avgjørende at det gis muligheter for faglig og profesjonell utvikling. St.meld. nr 31 (2007-2008) fremhever spesielt tilgangen til et

profesjonsfelleskap som avgjørende for nyutdannede lærere og deres utvikling. Deltakelse i et profesjonsfelleskap blir likevel ikke ansett som nok for at de nyutdannede lærerne kan utvikle seg. De anes at de må delta i profesjonelle læringsfelleskap hvor skoleledelsen, lærere og andre ansatte utvikler seg fra felles mål (Utdanningsdirektoratet, (u.å). Dette innebærer en kollektiv orientering fra både skoleledelsen, lærere og andre ansatte der den enkelte ansatte opplever støtte og utvikling og hvor yrkesoppstarten til nyutdannede lærere blir forstått som et kollektiv ansvar hele skolen har (Caspersen & Raaen, 2010). Den måten det samarbeids på og holdningene til samarbeid på skolen, påvirker læringskulturen og igjennom det de nyutdannedes lærings og utviklings muligheter (Raaen, 2010b). Raaen (2010b) argumenterer for at kollegialt samarbeid kan berike de nyutdannedes og erfarnes kunnskapsforståelse og gjøre dem i bedre stand til å mestre yrkets stadige skiftende profesjonelle utfordringer, og viser til at de nyutdannede og erfarne lærerne som arbeider systematisk om planleggingen og gjennomføring av undervisningen har høyere grad av opplevd mestring enn de som ikke gjør det.

Det å være deltaker i et profesjonelt læringsfelleskap blir trukket frem av Vilde som det viktigste som må på plass for å bli i yrket i lang tid. Hun uttrykker det slik: *”Det viktigste er at jeg får utvikle meg som lærer faglig og på den måten får mer kunnskap. At jeg er i et kollegamiljø og har en leder som er interessert i å utvikle seg sammen med meg.”* Flere av kroppsøvlingslærerne vektlegger at det er avgjørende å ha en skoleleder som er åpen for innspill, slik at de kan føle at de utvikler seg. Anine fremlegger det slik:

*Det som er veldig bra på min skole er at ledelsen sier ”ja” når jeg har nye forslag. Hvis jeg sier at jeg har forslag om friluftsliv og klargjør min ide, sier de ”det synes vi at du skal prøve.” Det er kanskje noe av det viktigste for da føler du at du har muligheten for å utvikle deg på jobben og i faget, så det legges høyt. (Anine)*

Resultater i studien til Tiplic et. al. (2015) gjort på norske nyutdannede lærere viste at en sterkere relasjonell tillit til ledelsen på skolen kan bidra til å redusere tanken om å slutte.

I løpet av de senere årene har det skjedd en forskyvning i synet på kompetanse. Tidligere lå fokuset på lærernes formelle kompetanse, herunder utdannelsen deres, i dag er flere i økende grad også opptatt av den uformelle kompetansen som lærere utvikler gjennom utøvelse av yrket i det daglige og gjennom kurs og andre læringsaktiviteter (Hagen &

Nyen, 2009). Dette kan merkes i skolen med alle mulighetene for å dra på kurs og videreutdanning. Kroppsøvingslærerne synes det er veldig positivt å få lov å dra på kurs hvor de lærer nye ting, men de opplever at det er få kurs å dra på som kroppsøvingslærere. Daniel sier: *”Er det noe kurs som er tilgjengelig er jeg den første som hopper på, så lenge jeg ikke mister så mange timer undervisning vel og merke.”* Det er flere som mener at andre fagseksjoner for lov å dra på kurs mye oftere enn kroppsøvingslærerne, noe de anser som synd. Anine forteller: *”De andre lærerne har vært på flere kurs, og reiser på tur hele tiden, men kroppsøving har ikke akkurat fått lov til det.”* Når kroppsøvingslærerne forteller at de ønsker å utvikle seg videre, og at de opplever at de ikke får dratt på så mange kurs som sine kollegaer, kan det ses på som et område hvor det raskt kan oppnås forbedring. Trygve som er kroppsøvingslæreren som har vært lengst i jobb i denne studien, forteller at han nå har begynt på blitt videreutdanning noe han ser på som veldig positivt: *”At man har litt faglige utfordringer å kan utvikle seg, det er viktig. Det at jeg kan ta litt videreutdanning i den jobben jeg har nå, det synes jeg er veldig bra.”* Han oppgir at det at han får ta denne videreutdanningen i klasseledelse gjør at han trolig for en bedre stilling på skolen, og han håper blant annet på å bli teamleder. Dette gjør at han vil bli i stillingen sin lengre.

## 5. Oppsummering

Denne studien hadde til hensikt å belyse erfaringer nyutdannede kroppsøvingslærere gjorde seg i sine første år i yrket og se på om veiledning kunne erfares som et bidrag til å utvikle seg i lærerrollen. Herunder ble det sett på veiledning lokalt på skolene og fagspesifikk veiledning gitt ved en utdanningsinstitusjon. For å besvare forskningsspørsmålene mine gjennomførte jeg ni kvalitative intervju med kroppsøvingslærere som hadde arbeidet på ungdomskoler og videregående skoler mellom 2,5 til 6 år.

Resultatene og drøftingene viser at de nyutdannede kroppsøvingslærerne har erfart sine første år i yrket på forskjellige måter og at de har gjort seg ulike erfaringer. I forskningslitteraturen er det lett å oppfatte nyutdannede lærere som en homogen gruppe. I denne studien fremkommer det at kroppsøvingslærernes inntredelse i yrket er påvirket av flere forhold som gjør at de bør ses på individuelt. Dette kan ses i sammenheng med at lærerne har ulike personligheter, de tar med seg forskjellige erfaringer inn i yrket, de blir tildelt varierende oppgaver og skolene de arbeider ved har forskjellige koder og kulturer. Alle disse faktorene gir implikasjoner i hvordan de nyutdannede erfarer sin første tid i yrket.

Erfaringene de nyutdannede gjør tilknyttet rammevilkårene til faget er de mest sammenfallende blant kroppsøvingslærerne i denne studien. De nyutdannede opplever elevrelasjonen og undervisningen som en positiv side av yrket. Samtidig vises det at kroppsøvingslærere arbeider under noen vilkår, som de nyutdannede opplever utfordringer med. De nyutdannede kroppsøvingslærerne opplever utfordringer vedrørende rammevilkårene for undervisning, ha mange klasser i løpet av en uke, isolasjon, samt at faget har lav status og anerkjennelse blant kollegaene.

Mindretallet av kroppsøvingslærerne opplevde å få konkrete veiledningstiltak satt i gang ved skolen sin, og de få kroppsøvingslærerne som fikk veiledning var i varierende grad fornøyd med det. Det fremkommer at den veiledningen de finner attraktiv er gitt av lærere med tilnærmet samme fagbakgrunn som dem selv. Når veiledningstiltak blir fraværende på skolen, søker kroppsøvingslærerne støtte hos kollegaene sine. Kontakten og samtalene de har med de mer erfarne kollegaene ser i stor grad til omhandle

praktiske utfordringer og gjøremål, som når aktivitetdagen er og hvordan ulike aktiviteter organiseres. Dette synes å kunne medføre at lærerne lettere inkorporeres i eksisterende praksiser, mer enn å utvikle sin egen lærerrolle og bli de lærerne de ønsker å være, da også en del av skolekulturen blir overført gjennom denne kontakten. Etter hva som fremkommer i resultat- og drøftingsdelen i denne studien, synes det å være et behov for en systematisk og tilpasset veiledning, som tar for seg spørsmål utover praktiske gjøremål, som refleksjon over egen praksis og etiske dilemmaer omkring lærerrollen.

Kompetansenettverket i regi av høgskolen ble av kroppsøvingslærerne opplevd som en fin og trygg arena. Flere av kroppsøvingslærerne fortalte at det var befriende å komme et sted hvor deres kompetanse ble verdsatt. Kompetansenettverket anses å kunne styrke den faglige identiteten til kroppsøvingslærerne og deres følelse av at yrket er betydningsfullt. Samtidig kan det oppleves som nyttig for kroppsøvingslærerne å diskutere og reflektere over skolen de er ansatt ved fra et utenforstående perspektiv. Det gir mulighet for kroppsøvingslærerne å reflektere over om yrkespraksisen deres samsvarer med deres verdier som lærer.

Kroppsøvingslærerne oppleves å være svært opptatt av sin egen utvikling i yrket både faglig og i lærerrollen, veiledning i yrkesoppstarten kan anses å være et potensielt og betydningsfullt bidrag til det. Til tross for at kroppsøvingslærerne opplevde det som fint og nyttig å bli veiledet, opplevde de det som vanskelig å skulle si noe om hvordan veiledningen hadde påvirket dem. De så heller ikke på veiledning som nødvendig for å utvikle seg som lærer, selv om de mente det var positivt med refleksjon omkring lærerrollen. At kroppsøvingslærerne opplevde det som vanskelig å skulle si noe om hvordan veiledningen hadde påvirket dem, kan muligens ses i sammenheng med at de ikke visste så mye om hva veiledning var i forkant av veiledningsprosessen og dermed manglet forståelse omkring deres rolle i en veiledningskontekst. Det oppleves som avgjørende at den nyutdannede blir godt informert, slik at den nyutdannede er «veiledbar» og forstår hva veiledning innebærer. Det kan styrke kompetansenettverket, og kanskje også utbyttet kroppsøvingslærerne sitter igjen med etter sin deltakelse. Samtidig ses det generelt også på som vesentlig at også skoleleder blir godt informert om hvilke utfordringer de nyutdannede opplever i sin inntredelse i yrket og på hvilke muligheter det finnes for veiledning av nyutdannede lærere, da de sitter på mye ansvar

og makt omkring yrkesoppstarten til lærerne. Både med tanke på veiledning og for å legge til rette for de nyutdannedes yrkesoppstart. Flere av kroppsøvingslærerne påpekte at de ble tildelt vanskelige oppgaver da de startet opp, læreren bør i større grad tildeles oppgaver hvor læreren i større grad har mulighet til å føle mestring.

Mange av kroppsøvingslærerne oppgav at de var usikre på sin fremtid i yrket og at enkelte av dem var på et vendepunkt om de ønsket å være i yrket. Det synes å ligge flere bakenforliggende årsaker til dette. En av disse faktorene kan være at kroppsøvingslæreryrket for enkelte gjennomgående oppleves som et slags andrevalg. Det fremtrer allerede i det de forteller om hvorfor de ønsket å bli kroppsøvingslærere, hvor det blant annet blir oppgitt at de så på yrket som en fin måte å arbeide med idrett på, når de ikke kunne tjene penger på det på andre måter. Senere forteller noen av kroppsøvingslærerne hvordan de holder øynene oppe for andre jobber, dette så spesielt ut å fremtre blant de som har valgt å ta praktisk pedagogisk utdanning (PPU) i tillegg til graden sin. Når det hele tiden har vært et andrevalg, anses det ikke som overraskende at de ønsker seg bort fra yrket, eller tenker på å bytte engang i fremtiden.

Da de nyutdannede kroppsøvingslærerne fikk spørsmålet om hva som måtte til for at de skulle bli i yrket i lang tid, var det noe overraskende kun en av lærerne som la frem ett ønske om å forandre på rammevilkårene for undervisningen, som tidligere var blitt oppgitt som en hovedgrunn til mye frustrasjon. De andre oppgav andre sider med kroppsøvingslæreryrket de ønsket å forbedre. Spørsmål som kan stilles med bakgrunn i dette er om de tar rammevilkårene for gitt? Og anser at rammevilkårene er så uforanderlige at de ikke tenker over at det er en mulighet å endre dem? Samtidig var de ønskene som kom frem svært relevante for yrkesutøvelsen deres. Lærerne ønsket i større grad å bli hørt, bli bedre anerkjent og få lov til å bestemme over egen praksis. De nyutdannede kroppsøvingslærerne opplever at det er mange begrensninger i læreryrket som påvirker deres følelse av autonomi i yrket. De føler det går på bekostning av deres tid til å planlegge god undervisning, og deres kontakt og oppfølging av elevene.

## **5.1 Studiens nytteverdi og veien videre**

Denne studien løfter frem de nyutdannedes kroppsøvingslæreres stemme, og gir en beskrivelse av deres erfaringer knyttet til den første tid i yrket og med veiledning. Da jeg opplever at det i denne studien fremkommer enkelte karakteristiske og vanlige trekk



som kan gjøre seg gjeldene for andre personer som befinner seg i en liknende situasjon, anser jeg at denne studien kan være nyttig for alle som er i berøring med nyutdannede kroppsøvingslærere. Det kan gjelde undervisere av kroppsøvingslærerstudenter på utdanningsinstitusjoner, lærere på skoler, eksterne og lokale veiledere, rektorer og skoleledere. Ved at disse personene får mer kunnskap om inntredelsen i yrket og om erfaringer kroppsøvingslærerne har gjort i sin første tid i yrket, vil de kunne støtte de nyutdannede kroppsøvingslærerne mer hensiktsmessig i yrkesoppstarten. Når det i fremtiden er forespeilet underskudd på kvalifiserte lærere, anses det som å være relevant og nyttig kunnskap. Samtidig kan kommende kroppsøvingslærere også ha nytte av å lese denne studien for å bedre kunne forstå hva som venter dem i yrket, og ha realistiske forventninger til yrket.

Studien min dekker kun et lite område innenfor et stort forskningsfeltet om nyutdannede lærere, dette feltet anses ikke som ferdig utforsket. På bakgrunn av dette vil det være relevant å presentere mulige veier videre i forskningsfeltet. En interessant retning vil være å gå videre med funnet at kroppsøvingslærerne ikke oppgav rammevilkårene som noe de ønsket å endre på, da de fikk spørsmål om hva som måtte til for å bli i yrket. Det kunne vært spennende å se om dette hang sammen med at lærere opplever rammevilkårene sine som fastlåste og lite foranderlige. På bakgrunn av dette er det mulig å gjøre en kvantitativ undersøkelse på hvilke faktorer lærere eventuelt bare kroppsøvingslærere opplever at de har påvirknings muligheter.

## Referanser

- Abrahamsen, B. (2008). Profesjoner og karrierer. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier* (s.333-347). Oslo: Universitetsforlaget.
- Amundsen, P. K., (2009). Utvikling av en praksisrettet lærerutdanning. *Fredrikke, Organ for FoU-publikasjoner, Nr.3*. Nesa: Høgskolen i Nesna.
- Alvesson, M., Sköldberg, K., (2008) *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2utgave). Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G., (1984). Hvorfor er skoler forskjellige? Oslo: TANO.
- Armour, R. & Jones, K., (1998). Physical education teachers' lives and careers. PE, sport and educational status. *Australian Journal of Teacher Education, 23(2)*.
- Aspfors J. & Bondas T., (2013). Caring about caring: newly qualified teachers experience of their relationships within school community. *Teachers and Teaching: theory and practice. 19(3), 243-259*.
- Bjerkholt, E., (2012). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Doktorgradsavhandling ved Universitet i Oslo, Oslo.
- Brusling (2001). Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? I: T, Kvernbekk (Red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*, (s.112-127). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bø, I. og Helle, L., (2008). Pedagogisk ordbok. *Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Caspersen J. & Raaen F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket: En sjokkartet opplevelse? I: P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*, (s.315-339). Oslo: Abstrakt forlag.
- Caspersen, J. & Raaen F. D., (2014a). Novice teachers and how they cope. *Teachers and teaching: theory and practise. 20(2), 189-211*.
- Capsersen & Raaen, (2014b). Hvorfor er det så vanskelig å være nyutdannet lærer? *Aftenposten*. Hentet: 3.mai 2015 fra <http://www.aftenposten.no/viten/Hvorfor-er-det-sa-vanskelig-a-vare-nyutdannet-larer-7509471.html>
- Dalen, M., (2011). *Intervju som forskningsmetode*. 2.utgave Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s.10-33). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Elstad, E., (2013). Veiledning av nyutdannede lærere og lærersertifisering. *Bedre Skole nr.2 s.10-15*. Hentet 3.mai 2015 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_2-2013/BS-2-13\\_web\\_Elstad.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-2013/BS-2-13_web_Elstad.pdf)

- Engvik, G., (2012). Betydningen av nettverk for nyutdannede lærere i videregående opplæring. I: M. B. Postholm (Red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s.119-146). Trodheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Engvik, G., (2014). The importance of networks for newly qualified teachers in upper secondary education. *Educational Research*, 56(4), 453-472.
- Fladmoe, A. & Karterud, T., (2012). *Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og førskolelærere. Resultater fra kartleggingen vinteren 2012*. Oslo: TNS Gallup. Hentet 12.mars 2015 fra [http://omega.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Gnist/Veiledningsordningen\\_rapport\\_2012.pdf](http://omega.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Gnist/Veiledningsordningen_rapport_2012.pdf)
- Flores, M. A. & Day, C., (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities. A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 22, 219-232.
- GNIST, (2014). *Kampanjeundersøkelsen: Om læreryrkets status i Norge 2014*. Hentet 3.mai 2015 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/gnist/gnist\\_statusundersokelsen2014.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/gnist/gnist_statusundersokelsen2014.pdf)
- Green, K., (2008). *Understanding Physical Education*. London: SAGE Publication.
- Granlund, L., Mausehagen, S. & Munthe, E., (2011) *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HiO-rapport 2011 nr. 2. Hentet: 6.april 2014 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Lærerprofesjonalitet\\_HiO\\_2011.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Lærerprofesjonalitet_HiO_2011.pdf)
- Hagen, A. & Nyen, T., (2009). *Kompetanseutvikling for lærere*. Oslo: Statistisk sentral byrå. Hentet 3.mai 2015 fra [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/8\\_komp\\_utv.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/8_komp_utv.pdf)
- Hansen, B. Raaen, F. D. & Østerm S., (2010) Det heseblesende lærerarbeidet: Nyutdannede om læreres mestring av yrket. I: P. Haug (Red.) *Kvalifisering til læreryrket*, (s.295-314). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hansen, B. og Østrem, S., (2007). Det levende lærerarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 207-218.
- Hanssen, B. & Helgevold, N., (2010). ”Å trå over dørstokken:” Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer.” I: T. Løkensgard Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.) *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s.43-60). Trondheim: Tapir akademisk Forlag.
- Hargreaves, A., (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Harsvik, T. & Dahl Norgård, J. (2011). *De beste intensjoner: Om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere*. Rapport fra undersøkelse 2/2011. Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet 12mars 2015 fra: [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Rapport\\_fra%20undersokelse\\_2011\\_2.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_fra%20undersokelse_2011_2.pdf)

- Heggen, K. (2008) Profesjon og identitet. I: A, Molander & L. I. Terum. (Red). *Profesjonsstudier* (s.321-331). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. og L.I. Terum (2010). Kvalifisering for eit komplekst yrke. I: T. Løkensgard Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.) *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s. 251-270). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Helleve, I., (2010). Utfordringer for nyutdanna lærarar i videregående skule. I: T. Løkensgard Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.) *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s.43-60). Trondheim: Tapir akademisk Forlag.
- Hobson, A. J., Ashby, P. Malderez, A., & Tomlinson, P.D., (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 207-216.
- Ingersoll, R. & Karlik, J. M., (2004). The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What does the Research Say. *Education Commission of the States*. Hentet 3.mai 2015 fra <http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm>
- Jakhelln, R., (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I: Jakhelln, R., Leming, T. & Tiller, T. (Red.). *Emosjoner i forskning og læring* (s.69-89). Tromsø: Eureka forskningsserie.
- Jakobsen A.M., (2010). *Trivsel hos kroppsøvingslærere i ungdomskolen. Hvor godt trives kroppsøvingslærere i ungdomskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser om fem år*. Doktorgradsavhandling ved Universitet i Tromsø, Tromsø.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L., (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Karlsen, G., (2002). *Utdanning, styring og marked: Norsk utdanningspolitikk i internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Krumsvik R., (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.
- Kunnskapsdepartementet (KD), (2009). *Avtale mellom kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nyansatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen*. Hentet 11.mars 2015 fra <http://www.ks.no/PageFiles/10393/pedagogavtale.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (KD), (2010). *Veiledning av nyutdannede lærere og veilederutdanning: Departementets tilbakemeldinger vedrørende rapporter fra to arbeidsgrupper*. Hentet 11.mars 2015 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veiledningsordning\\_udir\\_brev.pdf?id=2150835](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veiledningsordning_udir_brev.pdf?id=2150835)
- Kunnskapsdepartementet (KD), (2014). *Strategi Lærerløftet: På lag for kunnskapskolen*. Hentet 3.mars 2015 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf)

- Kvale, S. & Brinkmann, S., (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T., (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kårhus, S., (2004). Lærerutdannere, skolefaget kroppsøving og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift, nr.1*, 37-50. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G., (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Otta: Cappelens Akademiske Forlag as.
- Lauvås, P. & Handal, G., (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag as.
- Lillejord, S. & Manger, T., (2010). Å bli lærer. I: S. Lillejord, T. Manager & T. Nordahl. *Livet i skolen 2 – grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS.
- Lyngstad, I., (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingsslag, teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet 20.mars 2015 fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:683102/FULLTEXT01.pdf>
- Macdonald, D., (1999). The “Professional” Work of Experienced Physical Education Teachers, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(1), 41-54.
- MacDonald, D. Hutchins C, & Madden, J., (1994). To leave or not to leave: Health and physical education teachers career choices. *ACHPER healthy lifestyle journal 4 (3)*, 19-23.
- MAXQDA, (u.å). Hentet 27mai 2015 fra <http://www.maxqda.com>
- MacPhail, A. & Tannehill, D. (2012). Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions about themselves as teachers and change agents: ”Who is going to listen to you anyway?” *Quest*, 64 s.299-312.
- McIntyre, J. & Hobson, A. J., (2015). Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space, *Research Papers in Education*. Hentet 25. Mai 2015 fra <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2015.1015438>
- Mäkelä K., Hirvensalo M., Laakso L. & Whipp P.R., (2013). Physical education teachers in motion: an account of attrition and area transfer, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 418-435.
- Mäkelä K, Hivensalo M, Whipp P.R., (2014). Should I stay or should I go? Physical Education Teachers Career Intention. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 234-44.
- Meld. St. 22, (2010- 2011). *Motivasjon – mestring- muligheter, ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 11mai 2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFFS.pdf>

- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*, Trondheim: Tapir akademisk.
- Molander, A., (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I: A. Molander & C. J. Smeby (red.). *Profesjonsstudier*, 2. (s.44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum L. I., (2008). Profesjonsstudier– en introduksjon I: A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s.13-29) Oslo: Universitetsforlaget.
- Mordal Moen, K., (2011). *"Shaking or stirring?": a case-study of physical education teacher education in Norway*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Mordal Moen, K. & Green, K., (2014). Physical education teacher education in Norway: the perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806-823.
- Næss, F. D., (1998). *Tales of Norwegian Physical education teachers: A life history analysis*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Ohnstad, F. O. (2014). Læreres profesjonsetikk: Profesjonelt skjønn og dømmekraft. I: M. B. Postholm & T. Tiller (red.). *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s.238-262). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, K.R., (2013). Veiledning av nyutdannede lærere: Resultater og utfordringer. I: Lingås, L. G., & Olsen, K.R. *Pedagogisk veiledning* (s.150-163) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- O'Sullivan, M., (1989). Failing Gym is Like Failing Lunch or Recess: Two Beginning Teachers' Struggle for Legitimacy. *Journal of teaching in physical education*, 8, 227-242.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utgave Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012) Videreutdanning i RM og TIP: Læreres læring. I: M. B. Postholm. (Red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Richards, A. K. & Templin, T. J., (2011). The Influence of a State Mandated Induction Assistance Program on the Socialization of a Beginning Physical Education Teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 340-357.
- Raaen, F. D., (2010a). Styringsdialog og lærerkvalifisering. I: P. Haug (Red.) *Kvalifisering til læreryrket* (s.249-271). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Raaen, F. D., (2010b). Læring i yrket – i møte mellom erfarne og nyutdannede. I: T. L. Hoel, G. Engvik. & B. Hanssen (Red.). *Ny som lærer: Sjansespill og samspill* (s.235-286). Trondheim: Tapir akademisk Forlag.
- Rambøll (2014). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014*. Hentet 12. mai 2015, fra



[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager\\_veiledningsordningen\\_kartlegging.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf)

- Roaldset, D., (2013). Skolekulturen - en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre Skole nr. 2*, 50-55.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S., (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burn out. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skagen, K., (2004). *I Veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Smeby, J. C., (2008). Profesjon og utdanning. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s.87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J. C., (2013). Profesjon og ekspertise. I: A. Molander & J. C. Smeby, (Red.). *Profesjonsstudier 2*. (s.17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., & Smith, K., (2011). What characterise a good practice situation in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536.
- Solomon, M., Worthy. T. & Carter, J., (1993). The interaction of school context and role identity of first years teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 313-328.
- Standal, Ø. F., Mordal Moen, K. & Moe, V. F., (2013). Theory and practice in the context of practicum: the perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*, 20, 165-178
- St.meld. nr 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.mars 2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?docId=STM200820090011000DDDEPIS&ch=1&q=>
- St.meld. nr 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 1juni 2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Sunde, E. & Ulvik, M., (2013). Skoleledere om nye læreres behov for veiledning. *Bedre skole nr.4 s.30-35*. Hentet 24.mai 2015 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_4\\_2013/BS-0413-WEB\\_Sunde\\_Ulvik.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2013/BS-0413-WEB_Sunde_Ulvik.pdf)
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E., (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*. 12,1-24.
- Tveiten, S., (2008). *Veiledning mer enn ord*. (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Ulvik, M., (2008). *Hvorfor vil ikke lærere jobbe i skolen?* Hentet 11mai 2015 fra <http://utdanningsnytt.no/debatt/2008/september/-hvorfor-vil-ikke-larere-jobbe-i-skolen/>
- Ulvik, M, Smith, K. & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school. The coin has two sides. *Teaching and Teacher Education* 25(6), 835-842.
- Ulvik, M. & Smith, K., (2011). Veiledning i skolen hvem, hva og hvorfor. *Bedre skole, Nr.1*, 52-55.
- Utdanningsdirektoratet, (u.å). *Det profesjonelle læringsfellesskap*. Hentet 29mai 2015 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-1/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Skolekultur: Det er slik vi gjør det her..* Hentet 30mai 2015 fra <http://www.udir.no/Filer/Kalender/Konferanser/2015/Kultur-for-laering-SEF.pptx?epslanguage=no>.
- Vygostsky, L., (1978). Interaksjon mellom læring og utvikling. I: E. L. Dale, (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Woods, A. M. & Lynn, S. K., (2014) One Physical Educators Career Cycle: Strong Start, Great Run, Approaching Finish. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), 68-80.
- Zondag, A., Korsgaard, H., Fladmoe, A. & Reymert, I., (2011). *Reservestyren av lærere: Utdannede lærere som ikke jobber i skolen. Hva kan bringe dem tilbake?* Hentet 28mai 2014 fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Grunnskole/Rapport%20reservestyren%20av%20larere%20\(TNS%20Gallup%20116626\).pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Grunnskole/Rapport%20reservestyren%20av%20larere%20(TNS%20Gallup%20116626).pdf)
- Østrem, S. (2010) Lærernes profesjonelle utvikling: Hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I: T. L. Hoel, G. Engvik. & B. Hanssen (red.) *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s.141-193). Trondheim: Tapir akademisk Forlag.



## Figuroversikt

<b>Figur 1</b> Veiledning som fellesbetegnelse.....	31
---	----

# Vedlegg

## Vedlegg 1. Intervjuguide

<b>Intervju guide</b>	
<b>Tema området:</b>	<b>Intervju spørsmål:</b>
<b>Bakgrunn og utdanning</b>	<p>Hvorfor valgte du å bli kroppsøvlingslærer?</p> <p>Kan du fortelle litt om skolen du arbeider på?</p> <p>Hvor lenge har du jobbet som lærer? Stillingsprosent? Klassetrinn? Fag? Ekstra ansvar? Hva visste du på forhånd?</p> <p>Hvordan har du trivdes i den stillingen du har hatt? Har den endret seg i de årene du har jobbet?</p> <p>Hvordan følte du det var å starte opp som nyutdannet lærer?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan var overgangen fra studenttilværelsen?</li></ul> <p>Hvordan følte du at du ble mottatt på skolen som nyutdannet kroppsøvlingslærer?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ledelsen<ul style="list-style-type: none"><li>○ Hva er ditt forhold til skoleledelsen?</li></ul></li><li>• Hvordan tok kollegaene deg imot?</li><li>• Hvordan var det å komme inn i miljøet?</li></ul>
<b>Lærerrollen og skolekultur</b>	<p>Hva er du liker best med å være lærer?</p> <p>Hva liker du minst med å være lærer?</p> <p>Kan du fortelle litt om hvordan du opplever det å undervise elevene? Klasseromsundervisning versus hall/salen?</p> <p>Hvordan opplever du relasjon til elevene?</p> <p>Har du opplevd noe du ikke forventet som lærer?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Noen overraskelser?</li></ul> <p>Føler du at utdannelsen din har rustet deg til å arbeide som kroppsøvlingslærer?</p> <p>Har du kjent behov for støtte som nyutdannet kroppsøvlingslærer?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvem er det du spør du i disse situasjonene dersom du trenger råd i løpet av en arbeidshverdag?</li><li>• Hvem diskuterer du kroppsøvlingsfaget med på skolen din?</li></ul> <p>Hva tenker du mest på etter endt arbeidsdag?</p>

<p><b>Veiledning gitt lokalt på skolene</b></p>	<p>Hva tenker du på når jeg sier veiledning?</p> <p>Kjenner du til intensjonsavtalen som sier at alle nytilsatte nyutdannede har rett til å få tilbud om veiledning på sin arbeidsplass?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva vet du?</li> <li>• Hvem informerte deg?</li> </ul> <p>Har ledelsen nevnt noe om veiledning for nyutdannede lærere?</p> <p>Har du opplevd noen form veiledning som nyutdannet lærer på skolen din?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fikk du veiledning som gikk direkte på kroppsøvfingsfaget på skolen?</li> <li>• Hvem var veilederen din, hadde dere samme utdanning og fagområder – tanker om dette?</li> <li>• Hvordan avtalte dere veiledning?</li> </ul> <p>Hva var det dere snakket om?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hadde du medbestemmelse omkring dette?</li> </ul>
<p><b>Høgskoles kompetanse nettverk: "Veiledning nye lærere"</b></p>	<p>Hvordan hørte du om kompetansenettverket/veiledningsprogrammet?</p> <p>Hvorfor ønsket du å være med?</p> <p>Hvordan opplevde du veiledningsprogrammet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenker du omkring hvordan det ble ledet og organisert? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tidsbruk og antall samlinger</li> <li>○ Alle trinn samlet</li> </ul> </li> <li>• Hvordan opplevde du temaene som ble tatt opp?</li> <li>• Følte du at veiledningen tok tak i dine behov?</li> <li>• Hvordan opplevde du å ha arbeidsoppgaver/forberedelser?</li> <li>• Hvordan var det å bli veiledet i gruppe?</li> <li>• Har du fortsatt kontakt med noen av deltakerne?</li> </ul> <p>Hva tenker du om å ha en slik type?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er det nødvendig?</li> <li>• Hva tror du det har å si at det kun er for kroppsøvfingslærere?</li> </ul> <p>Ser du en sammenheng mellom veiledningen du fikk og din utvikling som lærer?</p> <p>Tror du elevene merket at du ble veiledet?</p> <p>Hvor lenge synes du man bør få veiledning?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor lenge er man nyutdannet i dine øyne?</li> </ul> <p>Dersom du hadde helt fritt spillerom, har du noen tanker om hvordan du ville ha lagt opp en slik type veiledning for kroppsøvfingslærere?</p>

<p><b>Lærerrollen i et samfunns-perspektiv</b></p>	<p>Når noen spør hva yrket ditt er, hva svarer du da?</p> <p>Hva tenker du om rollen som kroppsøvlingslærer?</p> <p>Hvordan ser du på fremtiden din som lærer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenker du om deg selv som lærer nå? Klarer du å være den læreren du ønsker?</li> </ul> <p>Hva vil du si er de viktigste faktorene for at du vil bli i læreryrket?</p> <p>Om du skulle gitt noen råd til helt ferske lærere, hva ville det vært?</p> <p>Hva tror du at er de viktigste årsakene til at en del nyansatte lærere velger å forlate yrket etter få år?</p> <p>Hva tror du om veiledning som et tiltak mot å hindre frafall i læreryrket?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tror du ville fungert?</li> </ul> <p>Det prøves ut en del andre tiltak på nyutdannede lærere for å gjøre starten i jobben bedre. Jeg lurer på hva du tenker om disse tiltakene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• å få en fast mentor på skolen som følger deg gjennom hele året?</li> <li>• Ha redusert stillingsprosent det første året men full lønn?</li> <li>• Ha et helt praksis år integrert i lærerutdannelsen, slik som legene og fysioterapeutene har det, hva tenker du om dette?</li> </ul> <p>Er det noe vi ikke har snakket om, som du gjerne vil si?</p>
--	---

## **Vedlegg 2. Informasjonsskriv til aktuelle deltakere**

### **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave**

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er en masterstudent på seksjonen for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole (NIH), som skal i gang med et kvalitativt forskningsprosjekt om nyutdannede kroppsøvingslærere og veiledning gitt den første tiden i yrket. Min veileder på masteroppgaven er førsteamanuensis Per Midthaugen.

Til dette prosjektet ønsker jeg å intervju nyutdannede kroppsøvingslærere som jobber på ungdoms- eller videregående skoler. Det er ønskelig at kroppsøvingslærerne har jobbet i minst 2 år og har deltatt på kompetansenettverket ”Veiledning for nyutdannede lærere”. Jeg har fått bekreftet at du sammenfaller med disse kriteriene, og håper derfor at du ønsker å delta.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelsen innebærer å stille til ett intervju, som vil ta omtrentlig en time. Intervjuet vil finne sted i oktober eller november 2014. Vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet, men jeg reiser gjerne til din arbeidsplass. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvordan du opplevde din yrkesstart som kroppsøvingslærer, erfaringer du gjorde deg om veiledning gitt av høgskolen og din arbeidsgiver, og hvordan du opplever din arbeidshverdag nå. Jeg kommer til å bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen.

#### **Hva skjer med opplysningene om deg?**

Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen være ferdig til juni 2015, da vil alle opplysningene anonymiseres og båndopptakene slettes.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlende data om deg bli anonymisert. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Har du spørsmål omkring prosjektet kan du kontakte meg på tlf.92883134 eller mail [solvihoff@hotmail.com](mailto:solvihoff@hotmail.com) eller du kan kontakte min veileder førsteamanuensis Per Midthaugen på tlf. 97687607 eller mail: [per.midthaugen@nih.no](mailto:per.midthaugen@nih.no)

Mvh

Sølvi Elisabeth Hoff – Masterstudent ved Norges Idrettshøgskole.

#### SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet og er villig til å delta.

---

Dato og underskrift

## Vedlegg 3. Tilbakemelding om melding om behandling av personopplysninger

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Per Midthaugen  
Seksjon for kroppssøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO

Vår dato: 19.09.2014

Vår ref: 39820 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39820</i>	<i>Veiledning av nyutdannede kroppsovlingslærere i sine første år i yrket</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Midthaugen</i>
<i>Student</i>	<i>Sølvi Elisabeth Hoff</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sølvi Elisabeth Hoff [solvihoff@hotmail.com](mailto:solvihoff@hotmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)*

#### **Vedlegg 4. Tillatelse for bruk av figur 1. "Veiledning som fellesbetegnelse"**

**SV: Tillatelse for å anvende figur i masteroppgave.**

Mottatt: 28.05.2015

Fra: Eva Merete Bjerkholt (Eva.Bjerkholt@hit.no)

Til: Sølvi Elisabeth Hoff (solvihoff@hotmail.com)

Flott at du skriver om nyutdanna kroppsøvingslærere, VIKTIG. Bare bruk den med referanse.

Eva