

**Ingrid Birkelund**

## **Ny som kroppsøvlingslærer**

En kvalitativ studie om hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere opplever og erfarer sitt første år i læreryrket.

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2015



## Sammendrag

Studien omhandler nyutdannede kroppsøvingslæreres opplevelser og erfaringer fra sitt første år som yrkesutøvere, hvor hensikten er å undersøke hva som er mest utfordrende i møte med yrkeslivet. Avhandlingen retter oppmerksomheten mot overgangen fra utdanning til yrkesliv, samt kroppsøvingslærernes helhetlige opplevelsen av sitt første yrkesåret. For å belyse dette presenteres et utvalg didaktisk og pedagogisk teori i avhandlingens teorikapittel som omhandler; lærerens kompetanse og rolle i skolen, de nyutdannedes sosialisering inn i en skolekultur, og lærerens relasjon og samarbeidsforhold med elevene og elevenes foreldre sett i sammenheng med læreres undervisningssituasjon.

På bakgrunn av at formålet med undersøkelsen er å få en dypere forståelse av et sosiokulturelt fenomen, benytter studien en kvalitativ metodisk tilnærming. Studiens empiri fremkommer fra åtte semistrukturerte intervjuer, hvor utvalget består av nyutdannede kroppsøvingslærere som arbeidet sitt første yrkesår skoleåret 2013-2014, ved ungdomsskoler og videregående skoler.

Resultat og drøfting viser at de nyutdannede kroppsøvingslærere opplevde selve kroppsøvingsundervisningen som minst utfordrende i møtet med læreryrket. I tillegg opplevde de å ha et godt og naturlig relasjonsforhold til sine elever. Videre antyder studien at de nyutdannede kroppsøvingslærerne ikke opplevde et praksissjokk i møtet med læreryrket, samtidig som ulike utfordringer er fremtredende. De nyutdannedes relasjon til elevenes foreldre oppleves som problematisk med tanke på deres ulik forståelse av kroppsøvingsfaget. De opplevde det også som utfordrende å ta del i skolekulturen, fordi de ikke fullt ut ble akseptert som likeverdige med de erfarne kollegaene, hvilket gjorde det utfordrende å påvirke og samarbeide med de erfarne lærerne på skolen. Alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne erfarte møtet med yrkeslivet ulikt med tanke på det som over er nevnt, men en hovedtendens er at alle følte på et stort ansvar som yrkesutøvere, og fremhever at det er en stor overgang fra utdanning til yrkesliv som nyutdannet kroppsøvingslærer.

Nøkkelord: Nyutdannet, kroppsøvingslærer, praksissjokk, skolekultur, skolekode, sosialisering, relasjoner.

## Forord

Det er med glede og stolthet jeg nå leverer min endelige masteravhandling. Studentlivet er nå et avsluttende kapittel, og tiden er inne for at også jeg skal ut i yrkeslivet å starte min yrkeskarriere som kroppsøvlingslærer, noe denne masteravhandlingen virkelig har forberedt meg på. Av den grunn vil jeg rette en spesiell takk til alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne som var villige til å sette av tid, å være med å dele sine erfaringer og opplevelser fra sitt første år i læreryrket. I tillegg til å benytte deres erfaringer og opplevelser som empiriske data til denne undersøkelsen, har dere samtidig gitt meg som kommende nyutdannet kroppsøvlingslærer mange gode råd og innspill.

En stor takk rettes også til min veileder, Per Midthaugen. Takk for ditt positive engasjement, dine konstruktive tilbakemeldinger og verdifulle diskusjoner. Du har hele veien utfordret og motivert meg.

Å skrive en masteravhandling er ikke enkelt å motivere seg til alene, så takk til mine flotte og kloke medstudenter for godt selskap, gode samtaler, refleksjoner og innspill. Avslutningsvis vil jeg takke min gode venninne Trine for gode råd og tilbakemeldinger underveis, og for den flotte innsatsen som korrekturleser. En takk rettes også til Kari som har lest korrektur i sluttspurten.

Til slutt vil jeg takke venner og familie som aldri slutter å ha troen på meg!

Oslo, mai 2014

Ingrid Birkelund

# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Forord.....</b>	<b>4</b>
<b>Innhold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for valg av problemområde .....	7
1.2 Formål og problemstilling .....	9
1.3 Videre struktur .....	10
<b>2. Teoretisk forankring .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Lærerens kompetanse og rolle i skolen .....</b>	<b>11</b>
2.1.1 Lærerrollen .....	11
2.1.2 Lærerrollens sammensatte kompetanse.....	12
<b>2.2 Sosialisering inn i en skolekultur .....</b>	<b>15</b>
2.2.1 Nyutdannede kroppsøvingslæreres sosialisering inn i en skolekultur.....	15
2.2.2 Skolekultur .....	17
2.2.3 Nyutdannede og erfarne læreres utgangspunkt for samarbeid .....	19
2.2.4 Ulike lærerkulturer .....	21
<b>2.3 Lærerens undervisningssituasjon .....</b>	<b>24</b>
2.3.1 Lærerens ulike relasjonsforhold .....	24
2.3.2 Læreren i møtet med elevene .....	25
2.3.3 Skole-hjem samarbeid .....	27
2.3.4 Profesjonsetiske dilemmaer.....	30
<b>2.4 Oppsummering av den teoretiske forankringen.....</b>	<b>31</b>
<b>3. Metodisk tilnærming .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....</b>	<b>32</b>
3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	32
3.1.2 Kvalitativt semistrukturert livsverdensintervju .....	33
3.1.3 Intervjuguide .....	33
<b>3.2 Utvalg.....</b>	<b>34</b>
3.2.1 Strategisk og tilgjengelig utvalg.....	34
3.2.2 Det endelige utvalget.....	35
<b>3.3 Gjennomføring og transkribering av intervjuene .....</b>	<b>36</b>
3.3.1 Pilotintervjuer .....	36
3.3.2 Lærerintervjuer .....	37
3.3.3 Transkribering .....	38
<b>3.4 Temasentrert analytisk tilnærming .....</b>	<b>39</b>

3.4.1 Analyse .....	39
3.4.2 Temasentrert analytisk tilnærming .....	39
<b>3.5 Ethiske overveielser .....</b>	<b>41</b>
3.5.1 Ethiske overveielser til deltakerne .....	42
3.5.2 Ethiske overveielser til forskerens rolle .....	42
3.5.3 Ethiske overveielser til den vitenskapelige kvaliteten .....	43
<b>3.6 Studiens kvalitet.....</b>	<b>43</b>
3.6.1 Reliabilitet .....	44
3.6.2 Validitet .....	45
3.6.3 Overførbarhet .....	46
<b>4. Resultat og diskusjon .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1 Presentasjon av utvalget .....</b>	<b>47</b>
<b>4.2 Nyutdannede kroppsøvingslæreres møte med skolekulturen .....</b>	<b>48</b>
4.2.1 Overgangen fra student til yrkesutøver .....	49
4.2.2 Nyutdannede kroppsøvingslæreres møte med skolen .....	51
4.2.3 Nyutdannede kroppsøvingslærere som en ressurs i skolen .....	55
<b>4.3 Lærernes møte med elevene og elevenes foreldre.....</b>	<b>61</b>
4.3.1 Den naturlige relasjonen .....	61
4.3.2 Å undervise elever i kroppsøving er lett, men .....	64
4.3.3 Samarbeidet mellom skole og hjem .....	68
4.3.4 Læreres vs. foreldres forståelse av kroppsøvingsfaget.....	70
4.3.5 Relasjonen til elevene og elevenes foreldre – hvorfor så forskjellig?.....	73
<b>4.4 Den første tiden i læreryrket – Et praksissjokk? .....</b>	<b>75</b>
4.4.1 Nyutdannede kroppsøvingslæreres første tid i læreryrket.....	75
4.4.2 Spørsmål til skolens vurderingspraksis .....	77
4.4.3 Opplevde de nyutdannede kroppsøvingslærerne et praksissjokk? .....	79
4.4.4 De nyutdannede kroppsøvingslærernes videre yrkesliv .....	83
<b>5. Avslutning og veien videre .....</b>	<b>87</b>
<b>5.1 Studiens hovedresultater.....</b>	<b>87</b>
<b>5.2 Studiens nytteverdi og veien videre .....</b>	<b>89</b>
<b>Referanser .....</b>	<b>91</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>100</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

Nyutdannede lærere og deres utfordringer i møte med læreryrket er mye diskutert i dagens samfunn, og mange kaller dette et ”praksissjokk”. Dette begrepet brukes ofte som en fellesbetegnelse for å vise til at nyutdannede lærere er uforberedt for den virkeligheten de møter når de kommer ut i yrkeslivet (Østrem, 2008a). Den 21. mars 2014 skrev Joakim Caspersen og Finn Daniel Raaen en artikkel i Aftenposten med tittelen; *Hvorfor er det så vanskelig å være nyutdannet lærer?* Denne artikkelen vekket min interesse for å forske på nettopp nyutdannede lærere. Siden artikkelen stiller spørsmålet slik den gjør, ønsker jeg selv å fremskaffe førsteerfaringer fra nyutdannede lærere og finne ut hva de anser som sine største utfordringer. Personlig er jeg nå student på mitt femte, og avsluttende år innenfor fagområdet kroppsøving og pedagogikk, før jeg selv skal ut i læreryrket. Av den grunn setter denne undersøkelsen søkelyset på nyutdannede kroppsøvingslærere, og ønsker å finne ut hvordan dette første året oppleves og erfares.

Det finnes mye forskning om nyutdannede lærere, men lite om nyutdannede kroppsøvingslærere spesielt. Av den grunn er det viktig å belyse dette feltet, for å få et innblikk i hvordan nettopp nydannede kroppsøvingslærere opplever og erfarer møte med yrkeslivet. Kroppsøving er et allmenndannende fag, som skal imøtekomme elevens grunnleggende behov for kroppslig læring og utfoldelse (Gurholt & Steinsholt, 2010), samtidig som faget skal gi elever bevegelsesglede gjennom aktiv deltakelse i et bredt utvalg aktivitetsformer som lek, idrett, dans og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2012c). Faget skiller seg fra andre skolefag ved at undervisningen preges av en forholdsvis uklar kjerne, der det er opp til hver enkelt lærer å avgjøre fagets innhold, struktur og gjennomføring (Aasland & Brøgger, 2013). Et annet særpreg ved faget er at det gjennomføres på andre arenaer enn i klasserommet, blant annet i idrettshaller, svømmehaller og ulike uteområder, hvor undervisningen baseres på motorisk og idrettslig kompetanse som gjør både læreren og elevene veldig synlige i utøvelsen av faget (Aasland & Brøgger, 2013). Siden kroppsøving er et fag som skiller seg fra andre skolefag, ser jeg viktigheten av å undersøke hvordan det første året i læreryrket oppleves og erfares av nyutdannede kroppsøvingslærere.

”Å lykkes det første året har stor betydning for å tro på egne evner og lyst til å bli i læreryrket” (St.meld. nr 16 (2001-2002), s. 52). Dagens lærere møter en skole som er mer utfordrende enn noen gang, og som et resultat av dette skjer det hyppig omorganisering av lærere i læreryrket (Mäkelä, Hirvensalo & Whipp, 2014). Omorganisering av ansatte i skolen ses på som et alvorlig problem som representerer ustabilitet i yrket. En ekstra bekymring rettes mot de unge nyutdannede lærerne som forlater yrket bare etter få år (Mäkelä, Hirvensalo, Laakso & Whipp, 2014). Både norsk og internasjonal forskning viser at mange nyutdannede lærere forlater læreryrket tidlig i sin yrkeskarriere, noe som er bekymringsverdig. Ifølge Tiplic, Brandmo og Elstad (2015) vil hele 33% av alle nyutdannede lærere i Norge forlater læreryrket i løpet av de fem første årene, og forskningsstatistikk viser at den norske skolen vil kunne mangle 11 000 lærere i 2020 (Roksvaag & Texmon, 2012). Hva kan være grunnen til at så mange faller av?

Det første yrkesåret for en nyutdannet lærer kjennetegnes som en periode med fokus på å overleve og utforske læreryrket (Grimsæth, Nordvik & Bergsvik, 2008), og det er i den første tiden praksissjokket kan ventes å inntreffe (Caspersen og Raaen, 2010). Arfwedson, Arfwedson og Haglund (1987, s. 103) forklarer begrepet praksissjokk som ”det første harde møtet med realiteten i læreryrket”, mens Caspersen og Raaen (2014) på sin side forklarer begrepet ved å hevde at praksissjokket forekommer når nyutdannede lærere mangler evner til å handle og kontrollere situasjoner de står ovenfor i yrkesutøvelsen. Begrepet praksissjokk er mye omdiskutert i forskningslitteraturen, og det er flere forskere som har stilt spørsmålsteget ved om praksissjokket er et realistisk og passende begrep for overgangen fra å være student til å bli yrkesutøver (Jordell, 1982; Caspersen & Raaen, 2014, Caspersen & Raaen, 2010; Arfwedson, Arfwedson & Haglund, 1987).

Arfwedson, Arfwedson og Haglund (1987) hevder at nyutdannede læreres innsikt og forventninger til yrkets vanskelighetsgrad henger nøye sammen med innholdet i praksissjokk-begrepet. Nyutdannede lærere har ofte urealistiske forventninger, samt oppfatninger av undervisning, elever og selve arbeidsplassen som kan fremme et sjokkartet møte med den faktiske yrkesrealiteten (Hebert & Worthy, 2001). Det er generelt forsket mye på nyutdannede læreres problemer, bekymringer og utfordringer, og lite om nyutdannede læreres positive opplevelser i møtet med læreryrket. Hebert og



Worthy (2001) omtaler i sin forskningsstudie en suksessfull historie om en nyutdannet kroppsøvingslærer som opplever et positivt møte med yrkeslivet, hvilket viser at ikke alle nyutdannede kroppsøvingslærere nødvendigvis opplever sitt første yrkesår som negativt.

Som nyutdannet lærer befinner man seg i en omstillingsprosess fra å være student, til å praktisere rollen som yrkesutøver. Denne omstillingen skjer ved at den nyutdannede læreren sosialiseres inn i læreryrket (Fransson, 2001). Det å bli sosialisert inn i læreryrket kan anses som en aktiv og personlig prosess mellom den nyutdannede og den aktuelle skolekultur (Caspersen & Raaen, 2014; Hoveid, 2010). Som nyutdannet lærer kan det være utfordrende å tilpasse seg yrkeslivet, og det forventes at de nyutdannede fullt ut er ansvarlig for sin yrkesutøvelse, uavhengig av at de har mindre yrkeserfaring enn mer erfarne lærere. Dette gjør det krevende å være nyutdannet, og kan fort føre til mange situasjoner som de nyutdannede opplever som utfordrende (Caspersen & Raaen, 2014). Denne undersøkelsen retter søkelyset mot de nyutdannede kroppsøvingslæreres utfordringer i møtet med læreryrket. Hvilke utfordringer utmerker seg? Og kan disse utfordringene medvirke til at nyutdannede lærere velger å forlate yrket etter bare få år?

## **1.2 Formål og problemstilling**

Formålet med studien er å få økt innsikt i nyutdannede kroppsøvingslæreres situasjon i sitt første år i læreryrket. Jeg er interessert i å høre om nyutdannede kroppsøvingslæreres hverdagserfaringer, og finne bakgrunnen for hva de opplever og erfarer som mest utfordrende. Det er de nyutdannede kroppsøvingslærernes egne tanker og følelser rundt det å være ny som undersøkelsen fokuserer på, og hvordan overgangen fra student til yrkesutøver erfares og oppleves for den enkelte. For å få økt innsikt i dette er problemstillingen for studien som følger:

***Hvordan opplever og erfarer nyutdannede kroppsøvingslærere sitt første år i læreryrket?***

Problemstillingen er stor og åpen, noe som gir mulighet til å få en økt forståelse av hvordan den første tiden i læreryrket oppleves og erfares for nyutdannede kroppsøvingslærerne, både negativt og positivt. På hvilken måte de nyutdannede

utrykker sine opplevelser og erfaringer vil gi en forståelse av hva de nyutdannede føler er utfordrende og vanskelig, men også hva de føler de behersker i møtet med læreryrket. Det er nyutdannede kroppsøvlingslærere som arbeider i ungdomsskolen og i den videregående skolen som undersøkes, på bakgrunn av at kroppsøvlingslærere som oftest får jobb ved disse skoletypene, samtidig som disse skoletypene viser seg å være ganske like med tanke på lærernes arbeidsforhold.

Begrepene; *oppleve* og *erfare* er sentrale i problemstillingen, og hyppig benyttet i store deler av avhandlingen. Det er av den grunn viktig å nevne hvordan disse begrepene forstås. Bø og Helle (2013) forklarer begrepet *opplevelse* som individets subjektive visshet eller kunnskap om virkeligheten og seg selv. Studien retter oppmerksomheten mot denne forklaringen, hvor lærernes opplevelse uttrykkes gjennom deres tanker og følelser om hvordan det oppleves å være nye yrkesutøvere i en skolekultur. Den teoretiske forståelsen til Dewey (1996) ser på *erfaring* som en forandring som skjer i individet gjennom handling og refleksjon. I denne avhandlingen fremkommer erfaringer gjennom hvordan de nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller og reflekterer rundt ulike hendelser og situasjoner fra sin arbeidshverdag. Begge begrepene benyttes på grunn av sin egenart og ulik forståelse, for å få større innsikt i de nyutdannede kroppsøvlingslærernes møte med læreryrket.

### **1.3 Videre struktur**

Videre i avhandlingen presenteres det jeg anser som relevant teoretisk litteratur og forskning innenfor mitt valgte problemområde. Den teoretiske forankringen rettes mot pedagogisk og didaktisk teori som omhandler nyutdannede læreres situasjon som nye i læreryrket. Videre presenteres et metodekapittel som omhandler undersøkelsens helhetlige gjennomføring ved bruk av kvalitativt intervju som metode, min rolle som forsker og studiens kvalitet. Kapittel fire presenterer studiens fullstendige analyse, der undersøkelsens resultater presenteres og diskuteres opp mot relevant teoretisk litteratur og tidligere forskning på området. Til slutt oppsummeres studiens sentrale resultater, samt tanker om veien videre i forskningsfeltet.

## 2. Teoretisk forankring

I det følgende gjøres det rede for teori som bidrar til å belyse studiens problemstilling. Teorien som presenteres er pedagogisk og didaktisk forankret i emner som omhandler nyutdannede læreres første tid i læreryrket. Begrepet; *den første tiden* er i denne oppgaven benyttet som en samlebetegnelse for de nyutdannede kroppsøvingslærernes første år i læreryrket, som innebefatter de første ukene, de første månedene, og hele det første året. Jeg har valgt å benytte *den første tiden* som et samlebegrep for disse delperiodene for å belyse de nyutdannedes helhetlige opplevelse fra sitt første år i læreryrket.

### 2.1 Lærerens kompetanse og rolle i skolen

Det stilles like krav til læreres yrkesutøvelse uavhengig om de er nyutdannede eller erfarne (Caspersen & Raaen, 2014). En teoretisk ramme om lærerens rolle og kompetanse i skolen vil videre presenteres, for å få en forståelse av hva som kreves av læreres profesjonelle yrkesutøvelse.

#### 2.1.1 Lærerrollen

Som lærer møter man en rekke forventninger som er utfordrende å forene (St.meld. nr 11 (2008-2009)). Elevene møter skolen gjennom læreren (Meld.St. 22 (2010-2011)), og lærerens hovedoppgave er å legge til rette for elevenes læring (St.meld. nr 11 (2008-2009)). For å sikre elevenes læring er det en forutsetning at lærerne har god innsikt i sin egen rolle og ser viktigheten av skolens betydning for samfunnet (St.meld. nr 11 (2008-2009)).

*Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen (St.meld. nr 11 (2008-2009) s. 12).*

Lærerrollens yrkesutøvelse i dagens skolesamfunn er mer krevende enn tidligere, men lærerarbeidet ses i dag som mer variert og lærerikt (Lillejord & Manger, 2010). Læreren skal først og fremst gjennom undervisning formidle kunnskaper, holdninger og verdier til alle elever med ulike evner og forutsetninger i skolen (Bergem, 2012). For å klare

dette må læreren fremstå som en dyktig og engasjert leder, som tydelig formidler formålet med opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Læreryrket er komplekst og sammensatt, og lærerens yrkesutøvelse kan derfor ikke utføres etter en bestemt formel. I tillegg til gode faglige kunnskaper må læreren også besitte gode sosiale kunnskaper for å lykkes i samspillet og i interaksjon med både elever, foreldre, kollegaer og ledelse (Bergem, 2012). Den enkelte lærer må opptre som underviser i tillegg til å utøve rollen som omsorgsperson for å kunne legge til rette for elevenes faglige og sosiale læring og utvikling i skolen (Imsen, 2009). Lærerens rolle som omsorgsperson er en av de viktigste sidene ved lærerrollen, og legger vekt på å vise empati og engasjement, i tillegg til å være hjelpsom, oppmuntrende og støttende ovenfor elevene i skolen (Grimsæth & Hallås, 2013).

Lærere skal ikke bare sørge for at elevene lærer og utvikler seg, de skal også lære selv (Lillejord & Manger, 2010). På grunn av endringer i lov og rammebetingelser stilles det krav til at lærerens rolle og kunnskap alltid må være oppdatert og i konstant endring (St.meld. nr 11 (2008-2009)). Lærere er forpliktet til å holde seg oppdatert gjennom sin yrkeskarriere, ved å utforske og delta i skolens utviklingsarbeid (Arneberg & Overland, 2013). Skolen som lærende organisasjon skal legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, slik at lærerne hele tiden oppdaterer og fornyer sin faglige og pedagogiske kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

### **2.1.2 Lærerrollens sammensatte kompetanse**

Læreryrket er et kunnskapsbasert yrke som stiller krav til profesjonell yrkesutøvelse (Smeby, 2013). Som lærer forventes det at man besitter profesjonell kompetanse (Grimsæth & Hallås, 2013), der den profesjonelle kompetansen kjennetegnes ved å vise til ansvar for læring (Dale, 2001; Solbrekke, 2012). Dale (2001) hevder at lærerens profesjonelle kompetanse baseres på en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt innenfor den konteksten kompetansen gjelder for.

For å utøve lærerrollen profesjonelt påpeker Dale (1989) at læreren må beherske tre kompetansenivå. Enhver lærer må kunne bevege seg uproblematisk mellom de tre kompetansenivåene for å kunne utøve lærerrollen profesjonelt (Dale, 1989). Dale (1989) skiller mellom tre kompetansenivå; K1, K2 og K3. Det første kunnskapsnivået (K1), omhandler lærerens evne til å gjennomføre undervisning. Det andre

kunnskapsnivået (K2), dreier seg om lærerens evne til å planlegge undervisning i henhold til de overordnede læreplanbestemmelsene. Det tredje og siste kompetansenivået (K3), stiller krav til lærerens evne til kritisk refleksjon, hvor læreren reflekterer og begrunner sin egen praksis. Ifølge Dale (1989) er det på det tredje kunnskapsnivået at flest lærere mangler tilstrekkelig kompetanse. Alle de tre nivåene til Dale viser til kompetanse som er nødvendig for at en lærer skal kunne utøve og reflektere over ulike typer praksiser, hvilket er sentralt for læreres personlige utvikling. Handal og Lauvås (1999) omtaler også læreres undervisningspraksis som noe mer enn bare gjennomføring av undervisning. Med sin handling og refleksjonsmodell deler Handal og Lauvås (1999) lærerens helhetlige undervisningspraksis inn i tre praksisnivå; P1, P2 og P3. Det første praksisnivået (P1), omhandler gjennomføring av undervisning der læreren handler. Praksisnivå to (P2), viser til lærerens praksisbaserte og teoretiske begrunnelser og refleksjoner basert på den undervisningen som gjennomføres. Det siste praksisnivået (P3), dreier seg om hvilke verdier som danner grunnlaget for de valg som tas i undervisningen, hvor verdiene utgjør en sterk innflytelse på lærerens personlige undervisningspraksis. Alle de tre praksisnivåene referer til den helhetlige undervisningspraksisen, hvilket består av både handlinger i undervisning til den bakenforliggende praksisteorien, som baserer seg på den enkelte lærers personlige verdier, erfaringer og kunnskaper (Handal & Lauvås, 1999).

Læreryrket forutsetter at lærerne har tilegnet seg tilstrekkelig kunnskap om sitt fagområde gjennom lærerutdanningen (Bergem, 2012). Lyngstad (2013) omtaler profesjonell kunnskap som vesentlig for kroppsøvingslærere, og hevder at denne kunnskapen både læres gjennom utdanningen og videre i yrkeslivet. Lyngstad (2013) gir i sin doktoravhandling en forståelse av kroppsøvingslæreres profesjonelle kunnskap, hvilket han forklarer som en type kunnskap som utvikles på basis av praktiske erfaringer, som hjelper kroppsøvingslæreren med å ta fornuftige valg i sin undervisningspraksis. Læring av profesjonell kunnskap foregår i et yrkeslangt perspektiv, fordi kunnskapen anses som individuell, praktisk, hverdagslig og levende. Av den grunn vil læring av profesjonell kunnskap aldri ta slutt så lenge kroppsøvingslærere har elever og yrkespraksisen pågår (Lyngstad, 2013).

Læreren er den avgjørende faktoren for kvaliteten i skolen, og rammeplanen for lærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag (Utdannings- og forskningsdepartementet,

2003) fremlegger at en kroppsøvlingslærer skal ha en allsidig kompetanse for å være kvalifisert som lærer etter endt utdanning. Denne allsidige kompetansen deles inn i fem ulike kompetanseområder; faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Den *faglige kompetansen* er grunnlaget for den pedagogiske virksomheten, og stiller krav til at læreren skal kunne uttrykke og formidle sitt fag. Den *didaktiske kompetansen* innebærer at læreren skal kunne legge til rette for elevenes læring og utvikling. Som lærer må du kunne samhandle og kommunisere med alle instanser som tar del i skolen, dette krever *sosial kompetanse*. Læreryrket forutsetter daglig planlegging og oppdatering av kunnskaper, hvilket krever at læreren må besitte *endrings- og utviklingskompetanse*. Sist men ikke minst trenger lærere *yrkesetisk kompetanse* i all sin virksomhet, som innebærer lærerens egen innsikt i egne holdninger og yrkets etiske utfordringer. Alle de fem kompetanseområdene er alle aspekter ved lærerens mangfoldige yrkeskunnskap. Den allsidige kompetansen gir læreren evner til å handle og reflektere når han eller hun blir utfordret i ulike situasjoner i skolehverdagen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Kompetansene er viktige hver for seg, men det er summen av dem som danner grunnlaget for utøvelsen av lærerrollen (St.meld. nr 11 (2008-2009)).

En lærer er i en yrkesrolle der det stilles krav til samhandling med elever og andre ulike samarbeidspartnere, noe som krever god relasjons- og handlingskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2012). Relasjons- og handlingskompetanse er viktige evner i yrkesutøvelse hvor samarbeidspartene har andre forventninger til hverandre enn de ville hatt i et privat møte. *Relasjonskompetanse* dreier seg om å forstå og samhandle med mennesker man møter i yrkesutøvelsen. En relasjonskompetent lærer samhandler på en god og hensiktsmessig måte som gir mening for samarbeidet, uten å krenke den andre parten. Relasjonskompetansen er sammensatt, og vil endre seg underveis i et kontaktføreløp. *Handlingskompetanse* er også viktig for yrkesutøvere som arbeider med mennesker. Handlingskompetanse er kunnskap og ferdigheter som setter en person i stand til å samhandle med andre. En handlingskompetent lærer forholder seg sine samarbeidspartnere ved å ta hensyn, og ha forståelse for det samhandlingen omhandler. En lærer som har god relasjons- og handlingskompetanse legger til rette for god kommunikasjon og forholder seg slik at det som skjer er til det beste for lærerens ulike

samarbeidspartnere. Hos en dyktig lærer er handlingskompetansen og relasjonskompetansen flettet sammen i en helhet (Røkenes & Hanssen, 2012).

Læreres profesjonelle kompetanse erverves gjennom utdanningen som gir kommende lærere grunnleggende forutsetninger, hvilket senere videreutvikles i en kontinuerlig personlig prosess i utøvelsen av læreryrket (Grimsæth & Hallås, 2013). Lærerens profesjonelle kompetanse er derfor ikke statisk, den kan endres og utvikles over tid (Damsgaard, 2010).

## **2.2 Sosialisering inn i en skolekultur**

Å inkludere en nyutdannet lærer inn i en skolekultur er ikke gjort i løpet av en dag, det er individuelt, og varierer fra skolekultur til skolekultur (Jakhelln, 2007). For å få innsikt i hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere sosialiseres inn i ulike lærerkulturer rettes oppmerksomheten videre mot teori om sosialisering, skolekulturer, lærerkulturer og samarbeidet mellom nyutdannede og mer erfarne lærere.

### **2.2.1 Nyutdannede kroppsøvingslæreres sosialisering inn i en skolekultur**

Som nyutdannet lærer må man gjennom en sosialiseringsprosess for å bli en profesjonell aktør (Jakhelln, 2007). Sosialisering inn i læreryrket kan ikke ses som en passiv og gradvis overgang, den må anses som en aktiv prosess mellom den nyutdannede læreren og skolekulturen (Caspersen & Raaen, 2014). Hoveid (2010) hevder at det å bli lærer er en personlig prosess, hvor individet tilegner seg en identitet som lærer.

*Å bli lærer er en prosess som ikke måles eller standardiseres. Det er en svært personlig prosess fordi det er du som blir lærer, og som lærer er du ikke lik noen annen lærer, men samtidig blir du lærer gjennom deltakelse i et språkfelleskap av andre lærere, og gradvis blir du også medlem av lærerprofesjonen (Hoveid, 2010, s. 174).*

Nyutdannede lærerne som kommer rett fra utdanningen må omstille seg fra å være student til å være yrkesutøver (Fransson, 2001). Fransson (2001) omtaler denne omstillingen som yrkessosialisering, hvor den nye læreren møter mennesker som tar del i skolen som organisasjon. Disse menneskene er først og fremst lærere, ledelse, elever og foreldre, som alle påvirker hverandre gjennom et dynamisk samspill. Det er dette

samspeilet som den nyutdannede læreren må sosialiseres inn i som nyutdannet (Fransson, 2001).

Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet sosialisering, og definisjoner som velges avhenger av hva som er viktig når man skal forklare personers eller gruppers sosialisering til en enkelt kontekst (Wille, 2009). Sosialiseringbegrepet forstås i denne undersøkelsen som en prosess som stiller krav til et aktivt og dynamisk samspill mellom den nyutdannede læreren og de individer som tar del i skolekulturen.

*Med sosialisering tenker vi på den utviklingsprosess som fører til at individet gradvis vokser seg inn i et fellesskap og blir en del av dette. Prosessen skjer i et dynamisk samspill med de sosiale og kulturelle omgivelsene (...) som gjelder i de grupper og det storsamfunn individet blir medlem av (Bø, 2012, s. 23).*

Lawson (1983a; 1983b) og Templin & Schempp (1989) hevder at sosialisering av kroppsøvlingslærere er en livslang prosess som begynner i barndommen når et individ starter sin skolegang. Videre antyder de at sosialiseringen i skolegangen kan være en grunn til at et enkelt individ velger yrket som kroppsøvlingslærer.

*Socialization focuses on the constant interplay between individuals, societal influences, and the institutions into which they are socialized (...). Socialization is a dynamic process involving pressure to change from various directions as individuals assume roles and learn and attempt to influence the role expectations within a given social setting (Templin & Schempp, 1989, s. 3).*

Lawson (1983a; 1983b) og Templin & Schempp (1989) deler nyutdannede kroppsøvlingslæreres sosialiseringssprosess inn i tre faser i en yrkessosialisering-modell. Den første fasen omhandler rekruttering til læreryrket, den andre fasen inneholder den faglige forberedelsen gjennom utdanning. Disse to første fasene representerer viktige sosialiseringserfaringer som oppstår før den nyutdannede kroppsøvlingslæreren faktisk går inn i yrket. Den tredje og siste fasen kaller Lawson (1983a; 1983b) og Templin & Schempp (1989) for organisasjonssosialiseringen hvor den nyutdannede kroppsøvlingslæreren tar del i skolen som yrkesutøver, og er den fasen som representerer sosialiseringserfaringer som oppstår når en er i tjeneste som yrkesutøver i skolen.

Organisasjonssosialiseringen, den tredje fasen, er en prosess som skjer på grunnlag av samhandling og læring av den nyutdannede kroppsøvlingslæreren i møte med skolen. I



denne fasen skal den nyutdannede kroppsøvlingslæreren få lov og tid til å lære hvordan ting fungerer, og bli kjent og akseptert av skolekulturen (Lawson, 1989). Hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere sosialiseres inn i en skolekultur er ulikt fra skole til skole. Hver enkelt skole opererer med ulike taktiske dimensjoner når nye lærere skal sosialisere inn i skolen. En slik taktisk dimensjon er enten kollektivt eller individuelt rettet. Skoler med en sosialiseringstaktikk som er kollektiv kjennetegnes som formell, tilrettelagt, fast, samlende og inkluderende. En slik sosialiseringstaktikk er kraftig, og vil gi den nye læreren en følelse av samhold og medbestemmelse. Skoler med en sosialiseringstaktikk som er individuell kjennetegnes som uformell, tilfeldig, varierende, atskillende og ekskluderende. En slik individuell sosialiseringstaktikk er mindre kraftig enn den kollektive, og den vil gi den nye læreren en følelse av ensomhet og mistillit (Lawson, 1983b).

Lawson (1989) ser på organisasjonssosialiseringen som en prøveperiode der nye lærere oppfattes som utenforstående, som ikke automatisk blir akseptert av de andre lærerne i skolekulturen. Nye lærere må bevise at de kan sitt fag og har funnet sin plass i skolekulturen, før han eller hun blir akseptert og inkludert. Når en ny lærer krysser denne inkluderingsgrensen, er den nye læreren akseptert som en reell deltaker i skolekulturen (Lawson, 1989). Fra lærerens perspektiv på sin egen sosialiseringsprosess handler det om å kunne lokalisere seg selv i den sosiale skolekonteksten. For en ny lærer er det nødvendig å forstå seg selv som utenforstående, for å finne ut hva man hensiktsmessig kan gjøre i sin posisjon som ny (Hellesnes, 1975). Lærerens sosialisering til læreryrket kan slik Hellesnes (1975) ser det, inndeles i tilpassende og dannende sosialisering. Han ser på tilpasning og danning som to motsetninger der den tilpassende sosialiseringen kjennetegnes ved at læreren kommer inn og tilpasser seg det sosiale systemet i samsvar med skolekulturen, uten å stille spørsmål. Den dannede sosialiseringen går ut på at læreren har tiltro til sin egen fornuft, og står frem med sin egen kunnskap som utfordrer den gjeldende skolekulturen (Hellesnes, 1975).

### **2.2.2 Skolekultur**

Alle skoler har formelt de samme ytre rammene gjennom lovverk og læreplaner, men alle skoler vil alltid danne sin egen individuelle skolekultur fordi samspillet mellom lærere, elever, foreldre, skoleledere og lokalsamfunn varierer (Jenssen & Roald, 2012). En skolekultur er derfor ikke statisk, men skapes og fornyes kontinuerlig (Lægdene,

2000). ”Over tid vil det utvikle seg et sett med felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som medlemmene i miljøet preges av, og som blir bestemmende for skolens miljø. Det er dette vi kan kalle skolens organisasjonskultur” (Lægdene, 2000, s. 13). Skolekulturens overordnede funksjon er å bidra til å styrke fellesskapet mellom medlemmene i skolen, hvor kulturen fungerer som et ”sosialt lim” som gir skolen stabilitet og kontinuitet (Lægdene, 2000).

Enhver skolekultur er kompleks og vanskelig å definere (Arfwedson, 1984). Arfwedson (1984) benytter begrepet skolekode som et analytisk begrep for å gjøre det lettere å forstå den komplekse virkeligheten i ulike skolekulturer.

*På enhver arbeidsplass danner det seg et mønster for arbeidet som utføres der, på samme måte som mennesker i alle sosiale sammenhenger danner mønstre for samvær og samvirke. Når slike mønstre stivner, får de karakter av faste rutiner og iblant ritualer: rutiner som binder og ordner viktige innslag i arbeidet, ritualer som befester arbeidets orden og verdi. Men det eksisterer også mer fleksible foranderlige ”spilleregler” og adferdsmåter parallelt med de faste rutinene. Innenfor de rammer og grenser som settes av arbeidets innhold, arbeidsfordeling m.m., kan man ved enhver arbeidsplass påvise et innviklet nett av formelle og uformelle ”handlingsprinsipper” – noen godt synlig, andre nesten usynlige for de berørte. Uten disse handlingsprinsippene ville virksomheten bli uordnet og usikker, den ville hemmes av motsetninger og motsigelser (Arfwedson, 1984, s. 20).*

Engelsen (2012) forklarer at en skolekode er ”noe som sitter i veggene” på enhver skole. Av den grunn er det vanskelig å foreta noen eksakt bestemmelse av en enkelt skolekodes totale innhold (Arfwedson, 1984). Det som er sikkert er at enhver skolekode formes og påvirkes av skolens historie, dens tradisjoner og tidligere liv. Skolens arbeidere og nærmiljøet rundt skolen preger også skolekoden, i tillegg til statens og kommunens ulike påbud som skolene er pålagt å følge (Arfwedson, 1984).

I en skolekultur finnes det individuelle helhetsoppfatning om hva som karakteriserer skolen læreren arbeider på, og det er ikke sikkert helhetsoppfatningen stemmer med de faktiske forhold (Arfwedson, 1984). Arfwedson (1984) påpeker at det kan finnes mange innbyrdes ulike helhetsoppfatninger på samme arbeidsplass, og ifølge Engelsen (2012) definerer enhver lærer sine egne synspunkter i lys av prinsipper som finnes i en enkelt skolekultur. Læreres helhetsoppfatninger av skolekulturen er basert på erfaringer. Dersom to identiske lærere hadde nøyaktig de samme erfaringen med en skole ville helhetsoppfatningen deres åpenbart vært like. En slik helhetsoppfatning påvirker tenke-

og handlingsmåten til enhver lærer, og i henhold til at alle lærere har ulik yrkeserfaring vil helhetsoppfatningen av den enkelte skolekultur være ulik fra lærer til lærer (Arfwedson, 1984). Den norske skolen er demokratisk, noe som gjør at alle personer som tar del i skolen har en form for innflytelse som kan legge føringer for skoleutvikling, denne innflytelsen gjelder først og fremst alle ansatte ved en enkelt skole (Lægdene, 2000). Når nye lærere tar del i en skolekultur må den nye læreren oppdage skolekoden, ta standpunkt til den, og gradvis lære den å kjenne (Engelsen, 2012). På den måten hevder Engelsen (2012) at skolekoden sosialiserer. Først når en ny lærer blir kjent med skolekoden og akseptert som en del av skolekulturen, har den nye læreren anledning til å påvirke skolens utvikling, hvis skolekulturen tillater påvirkning (Keay, 2009; Grimsæth & Hallås, 2013). Ifølge Keay (2009) er det de erfarne lærerne som avgjør om skolekulturen tillater påvirkning, fordi nytilsatte på en skole som oftest er ofre i en ulik maktbalanse.

### **2.2.3 Nyutdannede og erfarne læreres utgangspunkt for samarbeid**

I en skolekultur finnes ulike lærere med ulike syn på læring, lærerarbeid og elever. Lærerne har også ulike læringsstrategier, og de har ulik erfaring med læring (Munthe & Postholm, 2012).

*Når en lærer forstår noe på en måte, utelukker det ikke at andre kan forstå det samme på en annen måte. Det er personenes ulike virkelighetsoppfatninger som avgjør hvordan de forstår. Tolkninger av det samme fenomenet er derfor sjelden enstemmig (Arneberg & Overland, 2013, s. 94).*

Hver enkelt skole består som oftest av en blanding av uerfarne og mer erfarne lærere (Arfwedson, 1984). Alle lærere, uavhengig av om de er uerfarne eller erfarne, besitter ulik kompetanse. All denne kompetansen er knyttet til skolens praksisfelleskap, hvor alle lærere sammen må samarbeide for å kunne utvikle en skolekultur som legger til rette for læring (Caspersen & Raaen, 2014). Måten det samarbeides på innvirker på den kulturen som skapes (Raaen, 2010).

”Nyutdannede og erfarne lærere besitter ulik kunnskap fordi deres erfaringer er ulike” (Jakhelln, 2007, s. 72). Den erfarne læreren besitter kunnskap primært utviklet gjennom praksis i yrket, mens den nyutdannede besitter kunnskap som er mer tilnærmet det teoretiske (Jakhelln, 2007). Fordi den nyutdannede har manglende kunnskaper om de

konkrete skoleforholdene kan den erfarne, gjennom sin praktiske erfaring, vise den nyutdannede hvordan man på ulike måter kan anvende den teoretiske kunnskapen. Den nyutdannede på sin side besitter kunnskap fra en fersk lærerutdanning, og vil derfor kunne stille spørsmål som de erfarne kan ha oversett, og på den måten åpne for diskusjon som kan føre til mulige endringer (Raaen, 2010). Dette betyr at den nyutdannede er i en posisjon som kan utfordre de erfarne lærerne til å bryte ut av deres faste rammer (MacPhail & Tannehill, 2012). Siden de erfarne og de nyutdannede lærerne har forskjellige ståsteder vil begge parter besitte kunnskap som den andre vil kunne dra nytte av i sin profesjonsutvikling. En slik profesjonsutvikling kan bare forekomme hvis begge parter er åpne for endring og nytenkning (Raaen, 2010). Jakhelln (2007) hevder at der det utvikles en god relasjon mellom de erfarne og de nyutdannede lærerne, vil det kunne skapes ny kunnskap og forståelse for både yrket og skolen.

Ifølge Ulvik og Langørgen (2012) har nyutdannede lærerne noe å lære de erfarne lærerne. De nyutdannede har først og fremst oppdaterte kunnskaper om skole og samfunn (Ulvik & Langørgen, 2012), og som nyutdannet kommer man utenfra og kan se skolen med nye og objektive øyne (Jakhelln, 2007; Mathisen, 2007; Ulvik & Langørgen, 2012). De er entusiastiske og kommer inn med nye ideer, og har ofte høy kompetanse i bruk av digitale verktøy. I tillegg bringer de med seg en ny praksis som kan være ulik skolens, hvilket kan være med på å åpne opp for nye løsninger for hvordan man ønsker å organisere for eksempel undervisningen (Ulvik & Langørgen, 2012). Som nyutdannet er man som oftest yngre enn sine kollegaer og de nyutdannede kan derfor i større grad relatere seg til barn og unges tankegang, og derfor forstå elevene bedre (Ulvik & Langørgen, 2012). Arfwedson, Arfwedson og Haglund (1987) mener at aldersforskjellen mellom de ansatte på en skole ofte kan ha en hemmende virkning på samarbeid og utvikling. Skal det oppstå en god dialog mellom de erfarne og de nyutdannede lærerne, må de erfarne ikke forkaste nye kunnskaper og ideer, og de nyutdannede må ikke forkaste verdien av erfaring (Arfwedson, Arfwedson & Haglund, 1987). Hvis de nyutdannede og erfarne lærerne ikke er åpne for hverandres kunnskap, kan de nyutdannede kjennetegnes som kodebrytere, og de erfarne lærerne som kodebærere. En kodebryter er en person som ikke innordner seg alle de normer og regler som befinner seg i en organisasjon. De erfarne lærerne er ofte bærere av den aktuelle skolekoden, og kan derfor kalles kodebærere, som ofte har maktposisjon i organisasjonen (Engelsen, 2012).

Hvis den nyutdannede stiller spørsmål og kommer med forslag til endring, kan det være en start på diskusjon, som videre kan føre til utvikling dersom skolekoden er åpen for dette (Mathisen, 2007). Men det kreves mot av en nyutdannet lærer å stå frem med egen kunnskap og erfaring som utfordrer den etablerte skolekulturen (Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2005). Den nyutdannede må først inngå i skolens fellesskap og få kunnskap om skolens virksomhet, før den nyutdannede hensiktsmessig kan påvirke skolekulturen (Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2005; MacPhail & Tannehill, 2012).

#### **2.2.4 Ulike lærerkulturer**

En lærerkultur kjennetegnes av visse mønstre i forholdet mellom lærerne på en skole (Hargreaves, 1996). Hargreaves (1996) trekker frem fire ulike former for lærerkulturer, som alle har forskjellige implikasjoner for lærerarbeid og endring i skolen. Disse fire lærerkulturene hevder Hargreaves (1996) preges av; individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering. Alle disse fire lærerkulturene baserer seg på ulike strukturer. Hvis strukturene sperrer for mye kan det være nødvendig å modifisere dem, slik at bedre lærerkulturer kan få vekstmuligheter (Hargreaves, 1996).

##### ***Individualisme***

En individualistisk lærerkultur kjennetegnes ved at lærere arbeider isolert (Hargreaves, 1996). Klasserommet fungerer som et privat territorium for læreren, og et vern mot ytre påvirkning, bebreidelser og kritikk. Ved å arbeide isolert unngår man de avledningene og digresjonene som samarbeidet med kolleger kan føre med seg, og læreren kan alene konsentrere seg om sin egen undervisning. Isolerte lærere kjennetegnes ofte som usikre, de liker ikke å bli evaluert og frykter kritikk. Isolerte lærere får derfor lite tilbakemeldinger på sin verdi og kompetanse, og stenger samtidig ute ros og støtte fra andre lærere (Hargreaves, 1996). Den individualistiske lærerkulturen har liten forekomst av kollegialt samarbeid, når samarbeid forekommer skjer dette ved personlig utveksling av ideer og tips mellom enkeltpersoner (Hagesæter, 2000).

Individualisme er et komplekst sosialt og kulturelt fenomen. Ifølge Hargreaves (1996) kan den individualistiske lærerkulturen være tvungen, strategisk eller selvvalgt. Den tvungne individualismen forekommer når lærere i det store og det hele arbeider alene i skolen på grunn av administrative eller andre begrensninger som danner betydelige sperrer eller hindringer for det motsatte. Den strategiske individualismen fremtrer når

lærere aktivt konstruerer og skaper individualistiske arbeidsmønstre som en reaksjon på en stressende daglig arbeidssituasjon. Lærerne blir her klasseromssentrerte fordi arbeidet de må utføre tar mindre tid alene enn i samarbeid med andre. Den selvvalgte individualismen referer til et prinsipielt valg om å arbeide alene. Dette er en væremåte og en arbeidsmåte som ikke er en tvungen eller strategisk reaksjon på arbeidsforholdene i skolen, det er rett og slett den måten læreren selv foretrekker å utøve yrket sitt på. Hele den individualistiske lærerkulturen ses primært på som et problem, og ikke som en mulighet for at lærerkulturer kan utvikle seg i samme retning. På den annen side bør en lærerkultur være i stand til å unngå individualismens begrensninger, og heller kunne verdsette dens kreative muligheter (Hargreaves, 1996).

Damsgaard (2011) viser til at nyutdannede lærere i stor grad opplever å bli overlatt til seg selv ved å bli isolert fra skolekulturen de tilhører. Hargreaves (1996) hevder at isolasjon utgjør alvorlige sperrer for læreres utvikling som yrkesutøvere i skolen. For å minske faren for en slik isolerende lærerkultur foreslår Damsgaard (2011) et økt fokus på veiledning av nyutdannede lærere.

### ***Samarbeid***

Ifølge Hargreaves (1996) preges samarbeidende lærerkulturer av et felles ønske om å utvikle skolen som organisasjon. Gjennom samarbeid kan lærere lære av hverandre, dele ideer med hverandre og utvikle et fellesskap. Samarbeidet skjer frivillig og spontant, men er samtidig målrettet med en tanke om at alle arbeider mot et felles mål. I en slik lærerkultur er alle villige til å gi av sine erfaringer og dele sin kunnskap med fellesskapet. Samarbeidskulturen baseres på tanken om at det er lettere å løfte i flokk enn alene. I en samarbeidskultur har lærere ulike måter å samarbeide på. Lærer kan gi og motta hjelp og ideer av hverandre som de tar med seg inn i sin private undervisning. Lærere kan også arbeide sammen i selve undervisningen, noe som stiller høyere krav til gjensidig avhengighet og tilpasning. Samarbeidskulturen fremtrer som veldig positiv, men det stilles spørsmålstegn til om det er nok tid til selve samarbeidet i den hektiske skolehverdagen (Hargreaves, 1996). I tillegg vil lærere i denne lærerkulturen ha ulike meninger og pedagogiske syn på hvordan skolen og undervisningen best burde tilrettelegges for elevenes læring og utvikling (Hagesæter, 2000). Samarbeidskulturen kjennetegnes som utviklingsorientert, og er viktig for å kunne gjennomføre endringer der initiativet kommer utenfra (Hargreaves, 1996). Selv i en godt utviklet

samarbeidskultur fremhever Bergem (2012) at lærerne individuelt må ta stilling til hvordan de forholder seg til de krav og forventninger som er gjeldende i skolehverdagen.

### ***Påtvunget kollegialitet***

I en lærerkultur preget av påtvunget kollegialitet er lærersamarbeidet administrativt regulert (Hargreaves, 1996). Samarbeidsrelasjonene mellom lærerne er ikke frivillig og spontan, men er bundet til obligatorisk deltakelse. Den obligatoriske deltakelsen er tid- og stedfestet, noe som gir lærerne manglende fleksibilitet. Lærerne møtes ikke når de burde møtes, noe som ofte fører til at lærerne kan føle seg overkjørt, heftet og distraheret i sitt eget arbeid. De fleste lærere vil trolig kunne samarbeide produktiv hvis de har et likt pedagogisk syn eller ligner hverandre i undervisningsstil. Når dette ikke er tilfelle, vil en påtvunget kollegialitet hvor samarbeidet er konstruert, virke negativt og lite utviklingsorientert. Lærerkulturer som er preget av påtvunget kollegialitet blir ofte lite effektive, og det vil være tidkrevende å engasjere lærerne som tilhører en slik kulturtur til å dra i samme retning for å skape endringer (Hargreaves, 1996).

### ***Balkanisering***

I en balkanisert lærerkultur hevder Hargreaves (1996) at lærerne verken arbeider hver for seg eller sammen som helhet, men samler seg i mindre undergrupper. Slike balkaniserte undergrupper dannes når lærere med bestemte faglige og pedagogiske oppfatninger knyttes sammen. Bergem (2012) forklarer at eksempler på slike grupper kan være en bestemt fagseksjon eller de nyutdannede på en skole. En slik balkanisert undergruppe er som oftest stabil over tid, og individene som tar del i undergruppene styres ofte av forhold som personlige indikasjoner, makt og status (Hargreaves, 1996). Balkanisering er mer enn at lærere samarbeider og omgås i mindre grupper. En balkanisert lærerkultur er gjeldende når de forskjellige undergruppene er isolert fra hverandre og stabile over tid, samtidig som hver enkelt gruppe knyttes sammen av forhold som lojalitet og identitet. En balkanisert kultur kan fungere både positivt og negativt for elevers og læreres læring og utvikling. Slike kulturer er positive i den grad at det ofte oppstår et godt teamsamarbeid innad i undergruppene, som både elever og lærere drar nytte av. På den annen side er tverrfaglighet i skolen ofte vanskelig å få til når undergruppene ikke ønsker samarbeid utover sitt eget (Hargreaves, 1996). I et skolesamfunn som er hurtig, mangfoldig og komplekst egner den balkaniserte

lærerkulturen seg dårlig til å benytte de menneskelige ressursene optimalt. Det blir vanskelig å skape fleksible læringsmuligheter og kontinuerlig utvikling for både elever og lærere. Å ha en tilknytning til en slik balkanisert undergruppe vil naturlig virke inn på utviklingen av den enkelte lærers fagforståelse og identitet (Hargreaves, 1996).

De fire læringskulturene som Hargreaves benytter, fanger opp sentrale trekk som ikke er vanskelig å kjenne igjen i dagens skolekulturer. Om alle disse lærerkulturene eksisterer i vårt land, og om de er mulig å skille så tydelig som Hargreaves gjør, er foreløpig et åpent spørsmål. Antageligvis vil de ulike lærerkulturene kunne veksle noe seg imellom (Bergem, 2012).

### **2.3 Lærerenes undervisningssituasjon**

En lærer må i sin yrkesutøvelse forholde seg til foreldre, kollegaer, og sine arbeidsgivere, samtidig som læreren forholder seg til elevene. Alle disse partene skal daglig samvirke på en måte som er til det beste for elevene. Dette kan være vanskelig fordi deres interesser og mål ikke alltid er sammenfallende, hvilket understreker kompleksiteten i lærernes arbeid (Bergem, 2012). Siden yrkesutøvelsen stiller krav til samhandling med andre mennesker preges lærerenes undervisningssituasjon også av profesjonsetiske dilemmaer (Ohnstad, 2014). Av den grunn rettes søkelyset videre mot lærerenes relasjon og samarbeidsforhold til elever og foreldre, og hvordan disse relasjonene, i tillegg til profesjonsetiske dilemmaer, preger lærerenes undervisningssituasjon.

#### **2.3.1 Lærerenes ulike relasjonsforhold**

Utøvelsen av lærerrollen vil variere ut fra hvilke trinn og hvilke fag læreren underviser, og den vil preges av det samarbeidet og de relasjonene som oppstår mellom læreren og dens samarbeidspartnere (St.meld. nr 11 (2008-2009)). I læreryrket er kvaliteten på relasjonen mellom lærer og dens samarbeidspartnere helt avgjørende (Røkenes & Hanssen, 2012). ”Relasjoner er ikke bare noe som etableres mellom mennesker, de har også betydning for enkeltindividets læring og utvikling” (Drugli & Nordahl, 2010, s. 142). Lærerenes viktigste oppgave er å forholde seg til sine samarbeidspartnere slik at relasjonen mellom dem fører til læring, utvikling, bevisstgjøring, vekst og mestring. I en trygg relasjon kan lærerenes eventuelle kritiske kommentarer bli tatt imot og vurdert som



omtanke og hjelp, men hvis relasjonen ikke er så god kan de samme kommentarene bli oppfattet som sarkasme og avvisning (Røkenes & Hanssen, 2012).

### **2.3.2 Læreren i møtet med elevene**

*Nest etter hjemmet er det ingen utviklingsarena som er så viktig for barn og unge som skolen. Her tilbringer de svært mye av sin tid, og det som foregår i skolen, vil i stor grad ha betydning for ulike sider ved deres utviklingsprosess (Drugli & Nordahl, 2010, s. 138).*

Kvaliteten på lærer-elev relasjonen er viktig i alle former for undervisning, og helt avgjørende for om en lærer lykkes i sin yrkesutøvelse (Nordahl, 2010). Når elever og lærere møtes i skolen etableres det gradvis en relasjon mellom dem, og dette skjer uavhengig av om læreren går aktivt inn for å etablere relasjoner eller ikke (Drugli & Nordahl, 2010). Læreren fungerer som en rollemodell for elevene i skolen (Drugli & Nordahl, 2010), og det er læreren som har ansvaret for å opprette og opprettholde lærer-elev relasjon (Nordahl, 2010; Grimsæth & Hallås, 2013). Læreren bør møte elevenes ønsker og interesser, og ikke la sine private interesser dominere undervisningen. I tillegg antyder Nordahl (2010) at lærere må tillate seg å være mennesker, og legge av seg noen av de rollene de spiller for å kunne oppnå en så god relasjon som mulig med hver enkelt elev.

Elever som har en positiv og nær relasjon til læreren, utvikler seg og lærer bedre både faglig og sosialt i skolen (Nordahl, 2010; Drugli & Nordahl, 2010). I slike tilfeller blir lærer-elev relasjonen en ressurs som tilfører den enkelte elev et godt utgangspunkt for sin utviklingsprosess. Dette er viktig for alle elever i skolen, men kanskje spesielt viktig for elever som er eksponert for omsorgssvikt, lærevansker og lignende. Disse elevene vil dra særlig nytte av gode relasjoner til sine lærere. Positive lærer-elev relasjoner vil være med på å fremme et godt klassemiljø, noe som gjør at læreren opplever elevgruppen som lite problematisk og lett å undervise. Elever som har en negativ relasjon til læreren sin vil som oftest oppleve mistriivsel på skolen. En slik negativ relasjon vil fungere som en risikofaktor for elevenes utviklingsprosess (Drugli & Nordahl, 2010). Negative lærer-elev relasjoner preges ofte av konflikt partene imellom, eller av avhengighet, der eleven i liten grad har kontakt med andre enn selve læreren. Når relasjonen er negativ opplever læreren ofte at det er vanskelig å kommunisere med

eleven, og både læreren og eleven føler seg fastlåst i en negativ relasjon (Drugli & Nordahl, 2010).

Den enkelte lærer må ha evne til å kommunisere med elevene, og kunne opprette en nær relasjon basert på respekt, toleranse, empati, interesse og tillit. Klarer læreren dette vil han eller hun lettere forstå elevenes verdier, oppfatninger og handlinger, som igjen vil gjøre det lettere for læreren å legge til rette for elevenes faglige og sosiale læring og utvikling i skolen (Nordahl, 2010).

Det er viktig at læreren ser at alle elever har et potensial for læring og utvikling, og har forståelse for at alle har ulike måter å lære på (Drugli & Nordahl, 2010). I opplæringsloven § 1-3 (1998) stilles det krav om at opplæringen skal være tilpasset hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Denne bestemmelsen innebærer ikke en individuell særrett om en individuell opplæringsplan for den enkelte elev, men poengterer at alle elever har ulikt utgangspunkt for læring, og skal møte realistiske utfordringer og krav i skolen som elevene kan strekke seg mot, og som er mulig å mestre (Meld.St. 20 (2012-2013)). Tilpasset opplæring i skolen er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for læring som skal føre til variasjon. Læreren må tilpasse undervisningen ved å bevisst variere bruken av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, organiseringen og intensiteten i opplæringen, med tanke på elevenes alder og utviklingsnivå (St.meld. nr 16 (2006-2007); Håstein & Werner, 2004). Håstein og Werner (2004) ser på elevvurdering som en del av det løpende arbeidet med den tilpassende opplæringen i skolen. Det er skolens ansvar å legge til rette for god vurderingspraksis, slik at elevvurderingen i skolen benyttes som et virkemiddel for å fremme læring, hvilket er vurderingens primære fokus (Dobson, Eggen & Smith, 2011).

Vurderingsarbeidet i skolen er komplekst, og forskning viser at vurdering er en utfordrende oppgave for lærerne i skolen (Beck, Kosnik & Rowsell, 2007; Vinje, 2008; Prøitz & Borgen, 2010). Masteroppgaven til Jonskås (2009) belyser ulike aspekter ved elevvurdering i kroppsøving som er vanskelig for lærere. Vinje (2008) hevder at mange kroppsøvingslærere opplever usikkerhet i vurderingsarbeidet. De er usikre på hva som er relevante elevforutsetninger, og hvordan de ulike vurderingskriteriene i læreplanen skal vektlegges. I tillegg opplever lærerne at de har liten tid til å gi alle elevene god

underveisvurdering i henhold til alle kompetansemålene, hvilket gjør det utfordrende å gi elevene utfyllende tilbakemeldinger (Vinje, 2008).

I opplæringsloven § 3-1 og § 3-2 (1998) fremkommer det at alle elever i skolen har rett på vurdering, og at formålet med vurderingen er å fremme læring ved å uttrykke kompetansen til eleven underveis og i avslutningen av opplæringen. Vurdering på ungdomstrinnet og i den videregående opplæringen skal foregå både med og uten karakterer (Andreassen & Gamlem, 2011). Vurdering med karakter betegnes i litteraturen også som sluttvurdering, formativ vurdering og vurdering av læring, og vurdering uten karakter betegnes som underveisvurdering, summativ vurdering og vurdering for læring (Andreassen & Gamlem, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2014). Vurdering med karakter dokumenterer nådd kompetanse og gir tilbakemelding på læring, mens vurdering uten karakter viser til læring gjennom tilbakemeldinger som er nyttig for elevenes videre utvikling (Andreassen & Gamlem, 2011). Vurdering uten karakter er vurdering i form av veiledning, tilbakemelding og målrettet oppfølging. Slik vurdering er viktig for at elever skal få en klar forståelse for sin egen læringsutvikling, å bli bevisste og motiverte til det videre læringsarbeidet (St.meld. nr 16 (2006-2007)).

### **2.3.3 Skole-hjem samarbeid**

Å tilpasse undervisningen ut fra hver enkelt elevs evner og forutsetninger er en krevende oppgave for lærerne i skolen, hvilket gjør det nødvendig med et godt samarbeid mellom skole og hjem (St.meld. nr 30 (2003-2004)). For å oppnå et godt samarbeid må lærere og foreldre samarbeide på en måte som er til det beste for elevenes læring og utvikling i skolen (Nordahl, Lillejord & Manger, 2010), og ifølge Amundsen (2009) oppleves dette samarbeidet som spesielt utfordrende for nyutdannede fordi dette samarbeidet er noe lærerutdanningen gir liten kunnskap om.

*Målet for alt samarbeid mellom hjem og skole skal primært være barns og unges læring og utvikling. Dette gjelder både i forhold til den skolefaglige læringen og den sosiale og personlig utviklingen. Det er barnet eller eleven som må stå i sentrum når foreldre og lærere møtes (Nordahl, 2007, s. 26-27).*

Ifølge opplæringsloven § 1-1 (1998) har skolen en plikt til å samarbeide med hjemmet. Samarbeidet skal baseres på et gjensidig ansvar, men det er skolen som har hovedansvaret for å ta initiativ til å legge til rette for samarbeidet

(Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det er skolens oppgave å engasjere foreldrene til å ta del i både det pedagogiske, sosiale og administrative plan i skolen (Nordahl, 2007). Samarbeidet er viktig under hele grunnopplæringen, men forholdet mellom skole og hjem vil endres, og avtar som oftest etter hvert som elevene blir eldre og får større ansvar for egen læring og utvikling (St.meld. nr 11 (2008-2009); Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Foreldregruppen er mangfoldig, og det er ulikt hvordan og hvor mye den enkelte forelder involverer seg i barnas skolegang. Westergård (2012) forklarer at foreldregruppen hovedsakelig kan fordeles i tre ulike typer forhold til skolen. Først og fremst har man foreldre som involverer seg i barnas skolegang. Disse foreldrene er aktive og engasjerte, og er bevisste på at deres involvering har betydning for barnets læring og utvikling på skolen. Disse foreldrene kan være enkle å ha med og gjøre, men de kan også kreve mye av skolen, som kan gjøre samarbeidet tidkrevende. Videre gjør Westergård (2012) rede for trekk ved foreldre som ikke involverer seg i barnas skolegang. Denne foreldregruppen engasjerer seg lite, og har en oppfatning om at det er skolen som har det fulle ansvaret for elevenes skolegang. Det oppstår ofte konflikt med denne foreldregruppen når lærere tar kontakt for å løse elevproblematikk. Til slutt omtaler Westergård (2012) foreldregruppen med barn som trenger særlig oppfølging. Disse foreldrene har ofte barn med fysiske og/eller psykiske vansker, hvilket gjør at denne foreldregruppen ofte har jevnlig og strukturert kontakt med skolen. Alle foreldre er forskjellig, og dette krever at samarbeidet mellom læreren og hjemmet må tilpasses hver enkelt elev og de enkelte foreldrene (Westergård, 2012). Selv om foreldre er forskjellige har de som oftest de samme ønskene og målene som skolen har for elevenes læring og utvikling. Begge parter ønsker at elevene skal ha det bra og trives på skolen, og at de skal ha en positiv faglig og sosial utvikling. Et godt samarbeid oppstår som oftest hvis begge parter har felles mål for elevene, men dette krever at det etableres god gjensidig kommunikasjon mellom den enkelte lærer og de foresatte. Elever som opplever at skole og hjem drar i samme retning har større sannsynlighet for en positiv skolegang (Nordahl, Lillejord & Manger, 2010).

Lærere har klare tanker og mål for sin undervisning i skolen. De velger innhold, arbeidsmåter og metoder som de mener er egnet for å formidle undervisningen. Dette arbeidet har vesentlig betydning for elevenes læring, som de fleste foresatte vil ha en

oppfatning av og ønsker å kunne ha en innvirkning på (Nordahl, Lillejord & Manger, 2010). Både foreldre og lærere skal ha innflytelse på de beslutninger som blir gjort i skolen som vedrører eleven. Foreldre ivaretar da foreldreansvaret samtidig som skolen driver selve opplæringen. Foreldre er opptatt av at deres oppfatninger blir tatt hensyn til, slik at de føler at de har innvirkning på elevenes læring- og utviklingsprosess (Nordahl, 2007). Ifølge Solberg og Solberg (2011) kan foreldre ha vanskeligheter med å følge med på arbeidet som elevene skal gjøre, når de ikke får nok informasjon om hva som forventes av elevene i de ulike skolefagene. Foreldre som ikke vet hva som forventes av elevene setter ofte spørsmålsteget ved den formative elevvurderingen. Dersom skolene benytter seg av kjennetegn for måloppnåelse som et pedagogisk verktøy i sin vurderingspraksis, vil elevene alltid vite hva som forventes av dem, og det vil bli lettere for foreldre å føle seg oppdatert. Har lærerne og foreldrene lik forståelse og referanseramme til vurdering vil det bli lettere for skole og hjem å samarbeide (Solberg & Solberg, 2011).

En vesentlig del av samarbeidet mellom skolen og hjemmet foregår formelt, som en direkte kontakt mellom lærere og foreldre. Det direkte samarbeidet er i hovedsak formalisert og angår alle foreldre som har barn i skolen. Den formelle kontakten skjer gjerne ved tidfestede møter som; foreldremøter, konferansetimer eller samtaletimer, hvor alle foreldre har like muligheter for direkte kontakt. På et mer uformelt plan kan det legges opp til en mer individuell dialog gjennom bruk av kommunikasjonskanaler som; nettsider, ukeplaner, e-post, telefon og lignende. Denne uformelle dialogen benyttes både av foreldre og lærere hvis en av partene har et spesielt behov for kontakt. Denne dialogen er viktig for å kunne legge til rette for hver enkelt elev, slik at eleven blir likt fulgt opp både på skolen og hjemme (Nordahl, 2007). I den uformelle dialogen mellom lærer og foreldre kan det oppstå konflikt. Når konflikter oppstår blir samarbeidet negativt ladet, hvilket kan gå ut over elevens læring og utvikling. Når en lærer tar kontakt for å dele et problem eller en bekymring, kan foreldre oppleve denne kontakten som et angrep eller en anklage om at de ikke har lykkes med sin oppdragelse. Slike situasjoner kan føre til at relasjonen mellom de to partene blir svekket, og konflikten som har oppstått må løses før man kan samarbeide om det egentlige problemet (Nordahl, 2007). For lærere kan slike konflikter oppleves som faglig utfordrende og tidkrevende (Westergård, 2012).

### **2.3.4 Profesjonsetiske dilemmaer**

Mange av de problemene nyutdannede lærerne møter i yrkesutøvelsen, ligger til det å være lærer uavhengig av kort eller lang yrkeserfaring (Hoel, 2010). I nye ukjente situasjoner er det ikke alltid lærernes kompetanse strekker til, hvilket gjør at det kan oppleves som vanskelig å løse profesjonsetiske dilemmaer som oppstår i skolehverdagen (Arneberg & Overland, 2013).

Læreryrket er komplisert, uoversiktlig og fylt av dilemmaer, og som lærer må man forholde seg til en rekke forhold med andre mennesker som tar del i skolen (Hoel, 2010). Lærerprofesjonens etiske plattform ble utarbeidet av Utdanningsforbundet høsten 2012, med en tanke om å danne et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet i den norske skolen. Plattformen gir innsikt i lærerprofesjonens grunnleggende verdier, og det etiske ansvaret hver enkelt lærer har ovenfor de samarbeidspartnerne læreren arbeider for og med. Den enkelte lærer er forpliktet til å forholde seg til elever, foresatte, kollegaer og hele profesjonen i sin yrkesutøvelse, og handle ut fra grunnleggende verdier som menneskeverd og menneskerettigheter, profesjonell integritet, respekt og likeverd, og personvern (Utdanningsforbundet, 2012).

Det finnes en rekke ulike oppfatninger av hva et profesjonsetisk dilemma er. I pedagogisk sammenheng oppleves et profesjonsetisk dilemma når en lærer befinner seg i en situasjon hvor han eller hun er i tvil om hva man skal gjøre (Ohnstad, 2014). Profesjonsetiske dilemmaer oppstår som regel spontant og tilfeldig og helt uten forvarsel, eller de kan ligge som et skjult problem over tid. Slike profesjonsetiske dilemmaer inneholder alltid en kompleks verdikonflikt hvor det kreves at læreren må velge mellom konkurrerende verdier. Det er viktig at slike dilemmaer håndteres, men det er ingen fastlagte fremgangsmåter eller prosedyrer man kan følge for å håndtere slike hendelser. Når et etisk dilemma skal håndteres, løses ofte dilemmaet ved å inngå et kompromiss. Et profesjonsetisk dilemma karakteriseres ofte som uløselig, fordi håndteringen av dilemmaet ofte vil sette den ene partens verdier og interesser til side for den andre parten (Ohnstad, 2014).

## **2.4 Oppsummering av den teoretiske forankringen**

Kapittelet retter fokuset mot den teoretiske forankringen som studien bygger på, og danner et helhetsinntrykk av hva som preger nyutdannede kroppsøvlingslæreres arbeidshverdag i møte med læreryrket. Kapittelet åpner med teori om lærerrollen og den kompetansen en lærer må besitte for å utøve rollen som lærer profesjonelt. Videre forklares begrepet sosialisering, der det gjøres rede for nyutdannede kroppsøvlingslærernes organisasjonssosialisering. Det er mange faktorer som spiller inn på en slik sosialiseringsprosess. Skolekultur, skolekode og lærerkulturer er eksempler på faktorer som avgjør hvordan en nyutdannet kroppsøvlingslærer opplever og erfarer møtet med yrkeslivet. Som lærer stilles det krav til mer enn bare å planlegge og gjennomføre undervisning. En lærer må besitte allsidig kompetanse for å lykkes i samspillet med elever, foreldre, kollegaer og ledelse, for å klare og løse profesjonsetiske dilemmaer som arbeidshverdagen i skolen inneholder. Teori om disse relasjonsforholdene er til slutt presentert for å forstå lærerens helhetlige arbeidssituasjon.

## **3. Metodisk tilnærming**

I det følgende gjøres det rede for studiens metodiske tilnærming, dens helhetlige gjennomføring og avgrensninger. Kapitlet åpner med å gjøre rede for studiens metodevalg og vitenskapsteoretiske tilnærming. Videre presenteres studiens utvalg, datainnsamling og analyseprosess. Avslutningsvis fremlegges de etiske aspektene som ligger til grunn for prosjektet, samt betraktninger rundt studiens helhetlige kvalitet.

### **3.1 Kvalitativ forskningsmetode**

Studien er ute etter å fremskaffe informasjon om nyutdannede kroppsøvlingslæreres erfaringer og opplevelser fra sitt første år i læreryrket. Kvalitativ forskningsmetode benyttes for å undersøke dette sosiale og kulturelle fenomenet, der hensikten er å finne ut hvordan mennesker tolker sin egen tilværelse (Grimen & Ingstad, 2013). En slik metode gir ord-festede data som omhandler innholdet i personers erfaringer, opplevelser, oppfatninger, tanker, begreper, verdier, normer, handlinger eller følelser. Kunnskapen som fremkommer er avgjørende for å forstå hvordan kultur og samfunn fungerer, og det skapes en forståelse av hvorfor mennesker handler som de gjør i ulike konkrete situasjoner (Grimen & Ingstad, 2013).

#### **3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen har betydning for hva forskeren søker informasjon om, og danner utgangspunktet for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2013). Studien ønsker å undersøke hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere erfarer og opplever sitt første år i læreryrket. For å forstå kompleksiteten i et slikt sosiokulturelt fenomen, knyttes denne undersøkelsen til de fortolkende teoriene; fenomenologi og hermeneutikk.

Studien benytter kvalitativt intervju som metode, hvor hensikten er å få en dypere innsikt i nyutdannede kroppsøvlingslærernes situasjon, slik den oppfattes av studiens intervjupersoner. På bakgrunn av dette knyttes studien til fenomenologien, som tar utgangspunkt i individers subjektive opplevelse for å forstå den dypere meningen i individenes erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2013). Fenomenologien fokuserer på ”å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik



den oppleves av informantene” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45), samtidig som det rettes oppmerksomhet mot det som tas for gitt innenfor en spesifikk kultur (Thagaard, 2013).

Studien baserer seg på fortolkning av data, hvor formålet er å oppnå en gyldig forståelse av hva datamaterialet betyr, hvilket i samfunnsvitenskapen knyttes til en hermeneutisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2009). Hermeneutikken søker etter et dypere meningsinnhold enn det selvsagte (Kvale & Brinkmann, 2009), og ”bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av helheten” (Thagaard, 2013, s. 41). Den hermeneutiske sirkel er et viktig begrep innenfor hermeneutikken (Kvale & Brinkmann, 2009), og er fremtredende i undersøkelsens analyseprosess. Sirkelen representerer en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom delene og helheten i datamaterialet for å oppnå gyldig forståelse av dataene (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.1.2 Kvalitativt semistrukturert livsverdensintervju**

Intervju er valgt som metodisk tilnærming for å utvikle et datamateriale som skal kunne belyse studiens problemstilling. Intervjuet som i denne undersøkelsen velges, er semistrukturert. At et intervju er semistrukturert vil si at intervjuet verken er en åpen eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Et *semistrukturert livsverdensintervju* brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet har som formål å innhente informasjon om fenomener på et område, som på et senere tidspunkt analyseres. Det er en åpen samtale som utføres i henhold til en intervjuguide, hvor intervjuguiden hjelper forsker med å sirkle innom bestemte emner. Intervjuet er fleksibelt og åpent, og velges på grunn av sin egenart for å finne ut av fenomener som ikke kan forutses (Kvale & Brinkmann, 2009). Metoden er relevant fordi informasjonen som innhentes er av privat karakter. Det er sosiale fenomener som tidligere har skjedd som er interessante, og denne type informasjon kan ikke observeres av forskeren direkte (Halvorsen, 2008).

### **3.1.3 Intervjuguide**

For å gjennomføre et godt semistrukturert livsverdensintervju er det viktig å på forhånd utforme en gjennomtenkt intervjuguide (Thagaard, 2013). ”En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt” (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 143). Intervjuguiden i denne undersøkelsen er dannet med bakgrunn i interessant og relevant litteratur, og består av åpne spørsmål som er satt i en bestemt rekkefølge, med åpenhet om at det kan forekomme endringer underveis i gjennomføringen av datainnsamlingen. ”Graden av forhåndsstrukturering avhenger av fokus, forskningsspørsmål og utvalgsriterier” (Ryen, 2002, s. 97). Ut fra studiens fokus og arbeidsmåte er det dannet en intervjuguide med forhåndsstruktur. Forhåndsstruktur minsker faren for at viktige fenomener i felten ikke fanges opp, i tillegg unngår man å samle inn en mengde unyttig data som i ettertid kan hemme analysearbeidet (Ryen, 2002).

Thagaard (2013) fremhever viktigheten rundt det å utforske temaer en ønsker å få informasjon om når det studeres kvalitativt. Arbeidet med intervjuguiden startet med å lese relevant litteratur. Da jeg satt med en viss forforståelse om hvilke temaer som kunne være interessante og hvordan en intervjuguide skulle utarbeides, dannet det seg et skjelett som over en lang periode ble utformet og spesifisert til å bli en ferdig intervjuguide (vedlegg: 6). Den ferdigstilte intervjuguiden består av hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene danner grunnlaget for intervjuguiden og kjennetegnes som relativt åpne, og blir benyttet for å introdusere temaene en ønsker å få besvart i løpet av intervjusamtalen (Thagaard, 2013). Oppfølgingsspørsmål benyttes for å få detaljert informasjon om det intervjupersonen forteller, og brukes når det føles viktig og interessant å få høre mer om for eksempel et tema, et begrep eller en hendelse (Thagaard, 2013).

## **3.2 Utvalg**

### **3.2.1 Strategisk og tilgjengelig utvalg**

Kvalitative forskningsopplegg baserer seg oftest på strategiske utvalg. Ved å strategisk velge ut deltakere ser man etter egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Utvalget i denne studien er valgt ut fra et sett fastsatte kriterier som er hensiktsmessige for å belyse problemstillingen. Først og fremst må informantene være nyutdannede, og faglærere i kroppsøving ved sin arbeidsplass. De skal ha jobbet sitt første år i yrket skoleåret 2013-2014, og hatt en så høy stillingsprosent som mulig (ca. 70-100%). Informantene må arbeide enten ved en ungdomsskole eller videregående skole, og begge kjønn må være representert.

For å finne potensielle deltakerne fikk jeg tilgang til en liste med avgangsstudenter fra en høyskole i Oslo, som startet i læreryrket skoleåret 2013-2014. I tillegg til denne listen introdusert min veileder (Per Midthaugen) meg for et veiledningstiltak ved navn; ”Veiledning Nye lærere”. Dette er et tilbud for nyutdannede kroppsøvingslærere som har gått ut i jobb, hvor tilbudet gjelder det første året de er nye i læreryrket. Denne gruppen med nyutdannede lærere fikk jeg møte våren 2014, hvor jeg fikk presentere mitt prosjekt i håp om å rekruttere deltakere til datainnsamlingen høsten 2014. Ut over dette har jeg spurt medstudenter om de har bekjente som arbeidet sitt første år i læreryrket skoleåret 2013-2014, samtidig som jeg personlig har ringt ungdomskoler og videregående skoler i Oslo og Akershus.

For å komme i kontakt med potensielle deltakerne fra det strategiske og tilgjengelige utvalget ble e-post benyttet som kommunikasjonskilde. Rekrutteringen foregikk ved å sende en formell invitasjon på e-post med informasjon om prosjektet og om hva deltakelsen innebar (vedlegg: 1). Da jeg fikk positivt svar på invitasjonen sendte jeg en ny e-post med prosjektets informasjonsskriv (vedlegg: 2), som skulle leses og signeres før intervjuene ble gjennomført. Deltakernes arbeidsplass ble også informert om forskningsundersøkelsen, dette via en e-post som inneholdt et eget informasjonsskriv som var spesifisert til rektorene (vedlegg: 3). Dette ble sendt etter intervjupersonene hadde takket ja til deltakelsen, og det oppsto ingen negativ respons.

### **3.2.2 Det endelige utvalget**

I en kvalitativ datainnsamling er ikke hensikten å sikre representativitet i utvalget (Halvorsen, 2008), men avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere erfarer og opplever sitt første år i yrket. For å kunne belyse dette feltet påpeker Thagaard (2013) at utvalgsstørrelsen ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre gode og omfattende analyser, og at utvalget burde begrenses etter tid og ressurser som forskeren har til rådighet. Halvorsen (2008) og Kvale og Brinkmann (2009) hevder at utvalgsstørrelser som baserer seg på flere individer når sitt punkt når nye intervjuer ikke gir ny informasjon til forskningen. Samtidig fremhever Ryen (2002) at antall intervjupersoner er tilstrekkelig når utvalget reflekterer en viss bredde av populasjonen med hensyn til sentrale kjennetegn og variabler. Denne undersøkelsen nådde sitt metningspunkt etter det åttende intervjuet, og det endelige

utvalget i denne undersøkelsen ble bestående av fire mannlige og to kvinnelige kroppsøvingslærere som arbeider på ungdomskolen, og en mannlig og en kvinnelig kroppsøvingslærer som jobber i den videregående skolen. Dette utvalget representerer en viss bredde, som vil belyse problemstillingen. Skoleutvalget består av seks ungdomsskoler og to videregående skoler i Oslo og Akershus, hvor fire skoler fra hvert fylke er representert. Skoleutvalget består i Oslo av skoler fra både øst og vest, og i Akershus representeres skoler fra ulike regioner av fylket.

### **3.3 Gjennomføring og transkribering av intervjuene**

#### **3.3.1 Pilotintervjuer**

Kunnskaper om intervju-konteksten er viktig og helt nødvendig for å stille relevante spørsmål, og gir et godt grunnlag for å utforme og gjennomføre gode intervjuer (Thagaard, 2013). For å utarbeide en god intervjuguide og skaffe erfaring om intervjusituasjonen gjennomførte jeg tre pilotintervjuer før datainnsamlingen, for som Kvale og Brinkmann (2009, s. 105) sier; ”Forskningsintervju som håndverk læres ved å praktisere intervjuer”.

Pilotintervjuene ble gjennomført med tre nyutdannede lærere som arbeidet sitt første år i yrket skoleåret 2013-2014, hvor to av lærerne arbeidet i barneskolen og den siste i den videregående skolen. Jeg valgte å intervju de to barneskolelærerne fordi fokuset var å teste intervjusituasjonen og forbedre intervjuguiden. I tillegg var de lett tilgjengelige og bekjente av meg, som jeg visste ville gi konstruktive tilbakemeldinger. Det tredje pilotintervjuet ble gjennomført med en nyutdannet lærer fra en videregående skole. Personen er relevant som intervjuperson fordi personen er i tråd med prosjektets utvalgs-kriterier og kunne vært en potensiell deltaker i prosjektets utvalg. Denne personen er en bekjent, men ikke i den grad at jeg kjente til personens liv på jobb og i hverdagen på forhånd.

Det var mye nyttig og lærerikt som kom frem i pilotintervjuene. Først og fremst fikk jeg et innblikk i intervjuenes helhetlige varighet. Jeg fikk kjenne på følelsen av å være intervjuer, og hadde i alle pilotintervjuene med meg nødvendig utstyr slik at intervjusituasjonen skulle være tilnærmet lik de kommende forskningsintervjuene. Pilotintervjuene gjorde meg oppmerksom på hvordan jeg opptrer som intervjuer, og

hvordan jeg stiller spørsmål på en god måte. Etter hvert pilotintervju hørte jeg igjennom opptakene, som lærte meg å bli mer bevisst på mitt eget talespråk og muntlige formuleringer. Jeg opplevde det spesielt utfordrende å opptre som en god lytter, men allerede etter mitt andre pilotintervju merket jeg personlig forbedring, og kunne stille mer relevante spørsmål til det de fortalte. Allerede i det andre intervjuet oppdaget jeg at jeg aktivt benytte meg av prober, noe Thagaard (2013) mener gir en god flyt i intervjusamtaler. Jeg fikk tilbakemelding på at jeg virket mer interessert i hva de hadde å si når jeg nikket og sa korte ord som ja, nei og lignende når de pratet. Intervjuguiden ble også i stor grad videreutviklet ved hjelp av pilotintervjuene. Det ble tydeligere hvilken rekkefølge spørsmålene burde ha og hvilket oppsett som gav god oversikt under intervjusamtalene, slik at overgangene fra de ulike temaene fløyt lettere. Pilotintervjuene gav svar på om spørsmålene var tydelige og forståelige, og om noen av spørsmålene følte gjentakende. Det viktigste pilotintervjuene hjalp meg med var å tydeliggjøre formålet med prosjektet. Det ble tydelig at det er den nyutdannede kroppøvlingslæreren sine erfaringer rundt det å være ny som er i fokus, og hvilke følelser og tanker hver enkelt nyutdannet lærer har rundt det å være ny i yrket. Når formålet for prosjektet ble tydeligere, ble det tydeligere for meg hvordan jeg ville gjennomføre datainnsamlingen og arbeide videre med prosjektet.

### **3.3.2 Lærerintervjuer**

Lærerintervjuene ble gjennomført etter avtale, på intervjupersonenes arbeidsplass. Før hvert intervju skrev alle intervjupersonene under på undersøkelsens samtykkeerklæring, samtidig som vi snakket om eventuelle spørsmål rundt deltakelsen. Diktafonen og intervjuguiden ble tatt frem når intervjupersonene leste og skrev under samtykkeerklæringen. På den måten fikk jeg fokuset bort fra diktafonen, som kan oppleves som litt ”skummel” i en slik setting. For å få en fin og trygg inngang på intervjusamtalen innledet jeg intervjuet med å fortelle kort om hva vi skulle snakke om.

Intervjuenes varighet varierte fra 56 minutter til 94 minutter, og alle intervjuene ble gjennomført i en tidsperiode fra 22. september til 3. desember 2014. Intervjupersonene gav detaljerte og utfyllende svar som gjorde det lett å stille oppfølgingsspørsmål. Det ble av den grunn naturlig å følge intervjupersonene, og ikke intervjuguidens nøyaktige rekkefølge. Hadde jeg fulgt intervjuguiden slavisk ville jeg kunne mistet verdifull informasjon som intervjupersonene ønsket å fortelle om.

### 3.3.3 Transkribering

Arbeidet med transkriberingen har foregått parallelt med datainnsamlingen. Jeg har selv transkribert alt innhentet datamateriale, noe Dalen (2011) hevder er en fordel siden transkriberingsprosessen gir forskeren en helt unik sjanse til å bli bedre kjent med forskningsdataene. Malterud (2013) er enig, og uttrykker at dette arbeidet styrker det senere analysearbeidet. Når muntlig tale overføres til tekst blir det lettere å få oversikt over materialet, og struktureringen av transkriberingen er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fordi studien ønsker å belyse nyutdannede kroppsøvlingslæreres erfaringer og opplevelser, er det viktig å tenke over hvordan dette kommer til uttrykk i transkripsjonen. ”En transkripsjon innebærer at noe nytt blir skapt: Det en får er ikke en nøyaktig gjengivelse, men en selektiv representasjon av det sagte” (Olsson & Sørensen, 2009, s. 104). Det finnes ingen fasit, og det blir opp til den enkelte forsker å avgjøre hvordan materialet best burde bli oversatt fra et muntlig språk til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2009). For å få en erfaring og en opplevelse godt overført fra tale til tekst kreves det at transkripsjonen poengterer intervjupersonens kroppsspråk og holdninger i tillegg til å skrive ned det som blir sagt. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det er lett for at slike nyanser blir borte, og poengterer viktigheten av å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall. Når man undersøker erfaringer og opplevelser er dette spesielt viktig, selv om slike beskrivelser kan være vanskelig å overføre fra tale til tekst på en god og forståelig måte. Av den grunn er det en fordel i denne studien at forskeren selv har gjennomført og transkribert intervjuene.

Datamaterialet vil aldri bli like fullstendig som intervjusituasjonen (Olsson & Sørensen, 2009). Av den grunn er det viktig at transkripsjonen er strengt ordrett og så nært knyttet til intervjuene som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene er alle transkribert ordrett, så godt det lot seg gjøre. Videre ble intervjuene lest ved å samtidig høre på intervjuene, for å sikre at teksten gav mening. Når uttalelsene til intervjupersonene var lange, komplekse og utydelige ble disse meningsfortettet. Meningsfortetning forklares enkelt ved at man får frem mening ved å bruke så få ord som mulig, uten at meningen i utsagnet går tapt (Olsson & Sørensen, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009).

Etter at alle intervjuene var ferdig transkribert og meningsfortettet ble de sendt til deltakerne på e-post. Ryen (2002) forklarer at å ta resultatene med tilbake til intervjupersonene er en nærliggende måte å undersøke om intervjupersonene forstår og aksepterer forskerens beskrivelse av intervjuet. Dette fungerer som en sikkerhetssjekk som sikrer undersøkelsens validitet, hvor de ulike partene samles om en endelig transkribert versjon. Alle deltakerne leste sine transkriberte intervjuer, og det var to av de åtte intervjupersonene som hadde noen bemerkninger. Disse bemerkningene gav ikke transkriberingene noen vesentlige meningsforandringer, men heller noen nyttige endringer som gav deler av ulike utsagn en klarere mening.

### **3.4 Temasentrert analytisk tilnærming**

#### **3.4.1 Analyse**

Analyseprosessen pågår kontinuerlig, som vil si at forskeren begynner å analysere allerede i intervjusituasjonen og i arbeidet med transkriberingen. Likevel er det mulig å skille ut den egentlige analysefasen i prosjektet, som den fasen der forskeren arbeider med transkripsjonene for å søke og forstå sammenheng og mening i det fullstendige datamaterialet (Sollid, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) kaller dette den ”egentlige” analysen. Analyseringsarbeidet omhandler å organisere, bearbeide, fortolke og sammenfatte datamaterialet (Dalen, 2011; Malterud, 2013), for å finne ut hva dataene forteller om prosjektets problemstilling (Sollid, 2013). Ettersom denne studien retter oppmerksomheten mot temaer allerede i intervjuguiden, og ønsker å forstå meningen i de erfaringene og opplevelsene de nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller om rundt temaene, er det nærliggende å velge en temasentrert analyseform.

#### **3.4.2 Temasentrert analytisk tilnærming**

Temasentrerte analysetilnærminger går i dybden, og finner den dyptgående forståelsen av hvert enkelt tema (Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013) egner temasentrerte analysetilnærminger seg best til undersøkelser som legger opp til at alle intervjupersonene kommenterer de samme spørsmålene, noe som er tilfelle i denne undersøkelsens datainnsamling, som har fulgt en intervjuguide med forhåndstruktur.

Studien har et omfattende datamateriale fordelt på 152 dataskrevne sider, i skriftstørrelse 12 med en linjeavstand på 1,5. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at en

analysetilnærming bestående av flere trinn er til hjelp når lange kompliserte intervjuetekster skal analyseres. En temasentrert analysetilnærming bestående av fem egendefinerte trinn er benyttet i denne undersøkelsens analyseprosess, med inspirasjon fra Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2013) sitt syn på en temasentrert analyseprosess.

**Analyse trinn 1 – Helhetlig lesning:** Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) starter den ”egentlige” analysen med å lese gjennom det fullstendige datamaterialet, slik at forsker får en følelse av helhet. For å få en oversikt over denne undersøkelsens omfattende datamateriale startet analysearbeidet med å helhetlig lese gjennom de transkriberte intervjuene.

**Analyse trinn 2 - Finne meningsenhetene:** Analysens andre trinn omhandler at forsker skal finne det fremtredende og naturlige i datamaterialet, slik det uttrykkes av intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter at de transkriberte intervjuene var lest, skrev jeg et sammendrag fra hvert enkelt intervju, for å til slutt skrive et helhetlig sammendrag fra hele datamaterialet. Dette ble gjort for å finne de store og viktigste ”linjene” i datamaterialet, slik at jeg videre i analysearbeidet kunne gå tilbake å reflektere over den helhetlige forståelsen i tråd med en hermeneutisk tilnærming.

**Analyse trinn 3 – Kategorisering:** Videre i analysens tredje trinn kategoriseres og kodes datamaterialet for å finne de dominerende temaene som uttrykkes (Kvale & Brinkmann, 2009). ”Forskeren forsøker her å lese intervjupersonens svar på en så fordomsfri måte som mulig, og å tematisere uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel – slik forskeren fortolker denne” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212). I arbeidet med kategorisering og koding ble dataprogrammet Maxqda benyttet, som er egnet for kvalitative undersøkelser der en stor mengde tekst skal analyseres. Thagaard (2013) hevder at ulike dataprogrammer benyttes i analysearbeid for å få en raskere oversikt over et omfattende datamateriale, slik at forskeren i større grad kan konsentrere seg om fortolkningen av dataene. Dataprogrammet Maxqda har forenklet analysearbeidet i denne undersøkelsen ved å sortere det helhetlige datamaterialet inn i ulike temaer, og samlet det inn under ulike kategorier. Hver kategori ble kodet med et nøkkelord som sa noe om innholdet i kategorien (Kvale & Brinkmann, 2009). Nye kategorier og koder oppsto under arbeidet med transkriberingen, som vil si at kodingen i denne



undersøkelsen er datastyrt. ”Datastyrt koding innebærer at forskeren begynner uten koder og utvikler dem ved å lese materialet” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209).

**Analyse trinn 4 – Tematisering:** Når hele datamaterialet er kategorisert er det viktig å se videre på datamaterialet i lys av undersøkelsens spesifikke formål (Kvale & Brinkmann, 2009). For å velge ut temaer som kunne belyse problemstillingen var det viktig å se på kategoriseringen, i tillegg til datamaterialets helhet. Thagaard (2013) påpeker at temasentrerte analysetilnærminger ofte kritiseres fordi de ikke ivaretar datamaterialets helhetlige perspektiv, og bare fokuserer på å sammenligne utsnitt av tekster fra ulike intervjupersoner, og løsrive utsnittene fra sin opprinnelige sammenheng. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan en kontinuerlige frem- og tilbake prosess mellom datamaterialets deler og helhet, som i denne undersøkelsen er brukt, sammenlignes med den hermeneutiske sirkel, som stadig åpner for en dypere og mer helhetlig forståelse av meningen i datamaterialet.

**Analyse trinn 5 – Den endelige analysen:** I det femte og siste trinnet i analysen fremstilles undersøkelsens resultater, ved å utarbeide et analysekapittel som i denne undersøkelsen kalles ”Resultat og diskusjon”. Dette arbeidet ble preget av å utforske meningsinnholdet i datamaterialet, og samtidig innarbeide teori, som sammen kunne belyse problemstillingen. Thagaard (2013) hevder at dette er en induktiv prosess som innebærer at en tar utgangspunkt i datamaterialet og utvikler en forståelse av de temaer en utforsker. I dette siste analysesteget endte jeg opp med tre overordnede hovedtemaer som belyser datamaterialets viktigste resultater. Disse tre hovedtemaene ble til ved å aktivt arbeide med datamaterialet gjennom analyseprosessens fem trinn.

Analyseprosessen er ikke fulgt slavisk trinn for trinn, men analysert ved hjelp av en frem-og tilbakeprosess for å få en dypere og mer helhetlig forståelse av datamaterialet. Gjennom analysearbeidet har forståelsen for forskningsfeltet gradvis økt, hvor nye tolkninger og forståelser har ført til endringer underveis.

### **3.5 Etiske overveielser**

Forskningsetikk dreier seg om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten av forskningsresultatene (Grimen & Ingstad, 2013). Først og fremst må man spørre seg selv om det er etisk riktig å forske på valgt tematikk og om dette er til nytte for

samfunnet (Dalland, 2012). Å forske på nyutdannede kroppsøvingslærere og deres første møtet med læreryrket er hensiktsmessig for både studenter, nyutdannede lærere, lærerutdanningen og den norske skolepraksisen. I tillegg kan resultatene belyse utfordringer som kan hjelpe samfunnet med å forbedre de ulike praksisene som utvalget representerer. For å gjøre en etisk vurdering av om forskningsresultatene er til å stole på, må det tas etiske overveielser ovenfor deltakerne, forskeren og forskningens vitenskapelige kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.5.1 Etiske overveielser til deltakerne**

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) er et etisk veiledningssenter som sikrer dataformidling i forskning. NSD har godkjent dette prosjektet (vedlegg: 4 og 5) i forhold til undersøkelsens datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, u.å.).

Det kreves informasjon for å involvere deltakere i et forskningsprosjekt (Dalland, 2012). Informert samtykke informerer om undersøkelsens formål, hovedtrekk og mulige risikoer og fordeler ved å være deltaker i prosjektet. Dette samtykket sikrer frivillig deltakelse og understreker deltakerens rett til å trekke seg når som helst i undersøkelsesperioden (Kvale & Brinkmann, 2009). Det informerte samtykket for dette prosjektet (vedlegg: 2) inneholder informasjon om; formål, hovedtrekk, risikoer og fordeler ved prosjektet. Ut fra det informerte samtykket har deltakerne rett til konfidensialitet. Konfidensialitet innebærer at private data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Deltakerne er blitt anonymisert slik at forskeren hindrer formidling av informasjon som kan påføre deltakerne skade (Thagaard, 2013). Det har derfor vært viktig å ikke benytte deltakernes navn eller andre identifiserbare opplysninger i prosjektets arbeidsdokumenter.

### **3.5.2 Etiske overveielser til forskerens rolle**

Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen som fremkommer i forskningsprosjektet, og avgjøres av forskerens integritet, erfaring, kunnskap, ærlighet og rettferdighet. I forbindelse med intervjumetoden er forskeren det viktigste redskapet for å innhente kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved bruk av intervju som metodisk tilnærming skapes det ofte nær kontakt mellom forskeren og deltakeren. Forskeren har et etisk ansvar ovenfor deltakerne i, under og etter forskningsprosjektet.

Det er viktig å vise god oppførsel ovenfor deltakerne, og ta hensyn til deres holdninger, meninger og erfaringer. Av den grunn må forskeren være åpen og nøytral slik at forskningen ikke hemmes av forskerens egne synspunkter (Thagaard, 2013). Under gjennomføringen av intervjuene har det vært viktig å være interessert, oppmerksom og lyttende, slik at intervjupersonene følte seg komfortable. Spørsmålene ble stilt i en slik rekkefølge at intervjupersonene følte det naturlig å fortelle om seg selv og sin hverdag. Slik jeg ser det har deltakerne vært interessert i å fortelle om deres arbeidshverdag på bakgrunn av at jeg ikke er i deres posisjon, og av den grunn er forholdsvis nøytral. Med dette mener jeg at jeg ikke har vært ute i yrket selv, med unntak av 14 ukers praksis i forbindelse med min bachelorutdanning. Deltakerne kan se på meg som forholdsvis utenforstående som de kan dele sine positive og negative opplevelser med, noe som er med på å gi undersøkelsen gyldige resultater. ”Uansett hvilken forskningsmetode vi bruker, eller hva slags forskningsprosjekt vi skal gjennomføre, vil forskerens person på en eller annen måte påvirke forskningsprosessen og dens resultater” (Malterud, 2013, s. 38). Derfor er det viktig å påpeke at jeg ikke kan ses som fullstendig nøytral og/eller objektiv i denne sammenheng. Ved bruk av kvalitativ metode er det ingen som i praksis klarer å forholde seg tause, nøytrale og upåvirket i en intervjusituasjon, noe som heller ikke er noe mål fordi kunnskap skapes i relasjon mellom forsker og intervjuperson (Neumann & Neumann, 2012).

### **3.5.3 Ethiske overveielser til den vitenskapelige kvaliteten**

Det stilles strenge etiske krav til den vitenskapelige kvaliteten i forskningsprosjektet. Dette innebærer at funn offentliggjøres så presist og nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). Plagiering er en etisk overveielse som skal unngås i forskningsprosjekter. Plagieres andres tekst og resultater vil forskningen kunne ses på som uetisk, falskt og ikke gyldig (Thagaard, 2013), noe som ikke er tilfelle i denne masteravhandlingen. I avhandlingen er kildehenvisningen i tråd med APA-standarden for å hindre plagiering.

### **3.6 Studiens kvalitet**

En sentral del i et forskningsprosjekt er å rette et kritisk blikk på undersøkelsens helhetlige kvalitet. Thagaard (2013) hevder at reliabilitet, validitet og overførbarhet er gode begreper å benytte for å argumentere for den vitenskapelige kvaliteten. Alle tre

begrepene er viktig å ta hensyn til i alle ledd av et forskningsprosjekt, fordi de underbygger viktigheten av å se troverdigheten av prosjektets helhetlige gjennomføring.

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning har med forskningens troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013), og knyttes til om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). For å kunne argumentere for om forskningen er troverdig reises det spørsmål om repliserbarhet, som vil si at en annen forsker kan komme frem til de samme resultatene, ved bruk av samme metodiske tilnærming (Thagaard, 2013). Reliabiliteten avhenger derfor av at forskeren redegjør for den metodiske gjennomføringen, og de relasjoner som oppstår til intervjupersonene, for å belyse hvilken betydning dette har for forskningsresultatet (Thagaard, 2013).

Dette metodekapittelet har redegjort for undersøkelsens fremgangsmåte, hvilket styrker undersøkelsens reliabilitet. Før gjennomføringen av datainnsamlingen så jeg viktigheten av å øve på å være intervjuperson ved å utføre pilotintervjuer. På den måten ble jeg en bedre intervjuer, noe som blant annet hjalp meg med å unngå å stille ledende spørsmål, noe Kvale og Brinkmann (2009) hevder kan svekke reliabiliteten i form av at forsker kan påvirke intervjupersonen til å svare det forskeren vil høre. Pilotintervjuene var også viktige for å finne en god balansegang mellom å være vennlig og profesjonell i intervjusituasjonene. Alle intervjuene ble gjennomført med diktafon, og transkriberingsarbeidet ble gjennomført parallelt med datainnsamlingen av meg som forsker. På den måten hadde jeg intervjusituasjonen ferskt i minnet slik at transkripsjonene ble så nærme virkeligheten som mulig. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at arbeidet med transkriberingen er noe av det viktigste å gjennomføre og forklare på en forståelig måte, slik at repliserbarhet av undersøkelsen er mulig.

Måten datamaterialet er analysert på gir et grunnlag for hvordan resultatene presenteres (Thagaard, 2013). Av den grunn styrkes undersøkelsens reliabilitet ved å forklare hvordan resultatene presenteres, som i denne oppgaven er presentert i avhandlingens resultat- og diskusjonskapittel. Resultatene fremstilles i form av sitater i egne avsnitt, markert med kursiv, med navnet til den som har utalt seg i parentes, slik; (*Hannah*). Når denne merkingen; (...), finnes i et utsagn, betyr det at deler av utsagnet er utelatt, uten at det går på bekostning av meningen med det intervjupersonen har sagt. Det er også

tilfelle at noen utsagn mangler ord som gir utsagnene mening for leseren. Da er ordet lagt til i parentes på denne måten; (*kollegaene*), slik at leseren finner mening med utsagnet.

### 3.6.2 Validitet

Begrepet validitet forbindes med spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2013). ”Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250), og om forskningen virkelig undersøker det den har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2013) knytter validitet til tolkning av data, og hevder at validitet handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til i den virkeligheten som er undersøkt. Forskerens posisjonering til miljøet har også betydning for validiteten, fordi den forståelsen og de tolkningene forskeren gjør avhenger av om forskeren er nært knyttet til miljøet som undersøkes eller ikke (Thagaard, 2013).

I denne undersøkelsen er kvalitativt intervju benyttet som metode for å undersøke hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere opplever og erfarer sitt første år i læreryrket. For å finne ut av dette ble en intervjuguide med forhåndsstruktur nøye utarbeidet, for å sikre at alle spørsmålene kunne belyse undersøkelsens problemstilling. I arbeidet med transkriberingen og den videre analyseprosessen var det viktig å hele tiden forholde meg til den sosiokulturelle virkeligheten som prosjektet undersøker. Gjennom alle steg i analyseprosessen har jeg arbeidet ut ifra en frem- og tilbakeprosess, hvor jeg har analysert deler av datamaterialet, og sett dette opp mot datamaterialets helhet, for å hele tiden forholde meg til den helhetlige virkeligheten som intervjupersonene belyser. Gjennom et slik forståelse- og tolkningsprosess har det vært viktig å vite hvilken posisjon jeg har i feltet, for å vite hvordan dette kan påvirke denne undersøkelsens resultater negativt. Thagaard (2013) hevder at forskere som har stor tilknytning til miljøet ofte kan overse det som skiller seg ut fra hans eller hennes egne erfaringer, og blir på den måten mindre åpen for nyansene i det som undersøkes, noe som kan virke begrensende på forskningens validitet. I denne undersøkelsen har jeg satt meg selv som forholdsvis nøytral, fordi jeg selv ikke har opplevd det første året i yrket som nyutdannet kroppsøvingslærer.

En svakhet ved undersøkelsens datainnsamling er at intervjuene ble gjennomført når de nyutdannede kroppsøvingslærerne allerede var godt inne i sitt andre yrkesår, noe som kan ha gjort det vanskelig for deltakerne å skille opplevelser og erfaringer fra sitt første og sitt andre yrkesår. For å forhindre dette kunne jeg tatt kontakt med potensielle deltakere våren 2014, og gjennomført datainnsamlingen før et nytt skoleår startet, hvilket kunne styrket validiteten. På den annen side har mitt valgte gjennomføringstidspunkt en fordel ved at de nyutdannede har fått tid til å fordøye sine opplevelser og erfaringer, og mulig har et mer nyanserte inntrykk fra sitt første yrkesår.

### **3.6.3 Overførbarhet**

I kvalitativ forskning er fortolkningen grunnlaget for overførbarheten, og det er forskerens oppgave å argumentere for de tolkninger som gjøres (Thagaard (2013). Overførbarheten knyttes til om tolkingen som utvikles innenfor rammen av et prosjekt også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013), slik at kunnskapen kan deles med andre (Malterud, 2013). Gjentakelser er en faktor som knyttes til spørsmålet om overførbarhet. Hvis personer som arbeider innenfor samme felt kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles, betyr det at tolkningene er gjentakende og har en overføringsverdi som gir grunnlag for at dataene øker sin troverdighet (Thagaard, 2013). Selv om utvalget i denne undersøkelsen ikke er representativt, kan man tenke seg at nyutdannede lærere kan kjenne seg igjen i de resultatene som presenteres, og at resultatene er overførbare til andre lærere som ikke har deltatt i undersøkelsen. Som tidligere nevnt nådde denne undersøkelsen et metningspunkt i gjennomføringen av datainnsamlingen. Det er derfor grunn til å tro at denne undersøkelsen er overførbar til andre undersøkelser på feltet, fordi resultatene mest sannsynlig vil forekomme i andre lignende undersøkelser.

## 4. Resultat og diskusjon

Dette kapittelet representerer den oppsummerende og avsluttende delen av analysen, der undersøkelsens resultater presenteres og diskuteres for å belyse studiens problemstilling. Gjennom analysearbeidet dannet det seg tre hovedtemaer, som dette kapittelet representerer. Det første hovedtemaet omhandler de nyutdannede kroppsøvlingslærernes overgang fra utdanning til yrkesliv, deres møte med den enkelte skolekultur, og i hvilken grad skolene benytter de nyutdannede som en resurs. Det andre hovedtemaet fremstiller de nyutdannede kroppsøvlingslærernes møte med elevene og elevenes foreldre, og hvordan disse relasjonsforholdene påvirker kroppsøvlingslærernes undervisningssituasjon. I det siste hovedtemaet fremstilles et helhetlig perspektiv på de nyutdannedes første tid i læreryrket, der begrepet praksissjokk blir diskutert, samt de nyutdannedes tanker om sitt videre yrkesliv. Før hovedtemaene presenteres og diskuteres forekommer en kort presentasjon av undersøkelsens intervjupersoner.

### 4.1 Presentasjon av utvalget

Utvalget i denne kvalitative undersøkelsen er en gruppe åtte nyutdannede kroppsøvlingslærere (fra 24 til 30 år) som jobbet sitt første år i yrket skoleåret 2013-2014, på ulike skoler i Oslo og Akershus. Utvalget består av fire menn og to kvinner som jobber på ulike ungdomsskoler, og en mann og en kvinne som jobber på hver sin videregående skole. Intervjupersonene har hatt ulik stillingsprosent sitt første yrkesår, fra 62% til 100%, der fem av stillingene var vikariat og tre faste ansettelse. Fem av de åtte deltakere jobbet 100%, mens de tre resterende jobbet 62%, 65% og 70%. Intervjupersonene har ulik utdanningsbakgrunn, men alle har kompetanse i kroppsøvlingsfaget, og jobbet som faglærere i kroppsøving i sitt første år i yrket.

Hvorfor de nyutdannede kroppsøvlingslærerne valgte å bli kroppsøvlingslærere bærer preg av deres erfaringsbakgrunn. Først og fremst forteller alle intervjupersonene at de valgte å bli kroppsøvlingslærere fordi de er glad i å være i aktivitet, og har vokst opp med ulike idrettsaktiviteter, noe Green (2008) og Næss (1998) fremhever som en gjeldende årsak til valg av yrke. I tillegg er det gjennomgående at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne ønsket å ha en praktisk og aktiv arbeidshverdag.

*Jeg valgte å bli kroppsøvlingslærer fordi jeg ville gjøre noe praktisk når jeg skulle begynne å jobbe. Å være litt i aktivitet og drive med ting jeg synes har vært ålreit gjennom oppveksten og barndommen (Torstein).*

Det Torstein forteller er en typisk uttalelse om hvorfor intervjupersonene i denne undersøkelsen valgte å bli kroppsøvlingslærere. De var selv aktive som barn, og ønsker gjennom sitt valg av yrke å inspirere elever til å like kroppsøvlingsfaget, og generelt like å være i fysisk aktivitet. Flere av intervjupersonene har også gjennom sin skolegang opplevd å ha gode kroppsøvlingslærere, som har inspirert dem til valg av yrke, hvilket Green (2008) påpeker er en positiv og aktuell påvirkning for kroppsøvlingslæreres yrkesvalg, der tidligere kroppsøvlingslærere har fungert som forbilder.

*Jeg hadde veldig gode lærere på videregående, idrettslærere, som jeg så ekstremt opp til. Jeg ønsket jo å bli som dem (Ida).*

Selv om alle intervjupersonene hele livet har vært glad i fysisk aktivitet og kroppsøvlingsfaget i skolen, var det for de fleste tilfeldig at det var kroppsøvlingslærer de skulle bli. De ytrer at yrkesvalget ikke var planlagt på noen måte, men at de gjennom sitt valg av utdanning har fulgt sin interesse for idrett og fysisk aktivitet.

*Det var en tilfeldighet, nesten. Jeg har drevet med idrett hele livet. (...). Også plutselig sto jeg der som lærer (Jørgen).*

Det kan virke som hovedgrunnen til valg av yrket er intervjupersonenes interesse for idrett og fysisk aktivitet, og ifølge Næss (1998) er kroppsøvlingslærere kjent for nettopp å ønske seg inn i yrket på bakgrunn av denne interessen. Hvorfor intervjupersonene valgte å bli kroppsøvlingslærere har betydning for hvordan de utøver sin rolle som kroppsøvlingslærere, og hvilke syn de har på sin yrkesutøvelse og sin arbeidsplass i den videre diskusjonen.

#### **4.2 Nyutdannede kroppsøvlingslæreres møte med skolekulturen**

Dette hovedtemaet omhandler hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere opplever møtet med yrkeslivet, og hvordan de sosialiseres inn i en enkelt skolekultur. Det rettes også oppmerksomhet mot de nyutdannede kroppsøvlingslæreres muligheter for påvirkning og deltakelse, og i hvilken grad skolekulturene benytter de nyutdannede kroppsøvlingslærerne som en ressurs.



#### 4.2.1 Overgangen fra student til yrkesutøver

Hvordan nyutdannede lærere opplever og erfarer sin første tid i yrket kan forstås ut fra hvordan de identifiserer og forholder seg til læreryrket (Fransson, 2001). Fransson (2001) hevder at nyutdannede lærere ofte benytter seg av sterke ord når de skal beskrive hvordan de opplevde og erfarte sin første tid i læreryrket, noe som er tilfelle hos de nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen.

*For meg handlet det veldig mye om å overleve, og komme meg igjennom. Jeg måtte klare første året, og lære av det jeg gjorde feil, og hele tiden vurdere meg selv (Hannah).*

Ifølge Jakhelln (2007) er nyutdannede lærere i en spesiell situasjon den første tiden i læreryrket. Videre påpeker hun at mange nyutdannede lærere føler at starten på yrkeskarrieren er en kamp for å skaffe seg legitimitet, og at starten først og fremst handler om å overleve, i likhet med det Hannah beskriver ovenfor. Jordell (1982) sine forskningsresultater indikerer at det første året i læreryrket er preget av spenning, nervøsitet og usikkerhet på den ene siden, og glede og tilfredsstillelse på den andre siden. Noe av det samme antyder Fransson (2001) som ser på den første tiden i yrket som en periode med mange nye inntrykk. Inntrykk som kan oppleves som spennende og utmattende i positiv forstand, og inntrykk som kan oppleves som utmattende og krevende i negativ forstand. Alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen benytter ulike beskrivende ord når de forteller hvordan de erfarte sin første tid i yrket. Hannah forteller ovenfor at den første tiden for henne handlet om å overleve. I tillegg synes hun det var en skummel tid hvor hun følte mye ansvar. Ida synes også den første tiden i yrket var skummel. Christian bruker ordet spennende. Espen synes det var spesielt, og han forteller at han var veldig spent den første tiden. Torstein bruker ordene brutalt, hektisk og utfordrende, han mener det var en ”heavy oppgave” og komme inn som nyutdannet. Runar beskriver også den første tiden som utfordrende i likhet med Torstein. Maren følte at den første tiden var veldig voldsom, mens Jørgen sier gjentatte ganger at det var mye nytt å sette seg inn i, og at den første uka som nyutdannet var tung. Alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne uttrykker gjennom intervju samtaleene at det første året i læreryrket ba på mange utfordringer, men de forteller samtidig at de følte de klarte å løse utfordringene som kom på en god måte.

*Sånn alt i alt gikk det veldig bra, det gikk liksom over all forventning. Alle tenkte vel at det skulle bli å jobbe helt sånn nede på felgen. Klart jeg jobbet jo en hel del (...) men jeg overlevde. Jeg synes det var bra jeg altså, alt i alt faktisk (Christian).*

Overgangen fra student til yrkesutøver handler i hovedsak om å bli lærer. Hoveid (2010) ser på det å bli lærer som en personlig prosess hvor man lærer gjennom deltakelse og gradvis blir medlem i lærerprofesjonen. Hun mener at prosessen mot å bli lærer allerede starter i utdannelsen og fortsetter i yrkeslivet. Caspersen og Raaen (2014) forklarer overgangen som en periode hvor de nyutdannede beveger seg fra en setting de er fortrolige med, til en ukjent setting. De nyutdannede kroppsøvingslærerne beskriver overgangen som stor, hvor denne overgangen refereres til det Lawson (1983a; 1983b) og Templin og Schempp (1989) kaller organisasjonssosialisering, der de nyutdannede tar del i skolen som yrkesutøvere. Runar, Christian, Jørgen og Hannah forteller at det er forskjell på å utøve rollen som lærer i utdannelsen, til faktisk å være lærer i yrkeslivet med alt ansvaret selv.

*I praksis så møter du ikke i nærheten av samme greiene som du gjør når du er lærer. For når du er i praksis så vil elevene ta opp ting med læreren sin, som da var øvingslæreren vår. Og da får du på en måte ikke det innblikket som du gjør når du er læreren (Jørgen).*

Selander (2001) foreslår at de ulike praksisperiodene som de ulike utdanningene legger opp til burde kalles; ”turist-praksis”. Han begrunner dette med at praksisperiodene er for korte til at lærerstudentene får et godt nok innblikk i hva lærerhverdagen helhetlig består av, og hvor mye ansvar som hører med lærerrollen. På den annen side viser forskning at studenter ser på praksis som en sentral del av utdanningen. Studenter ønsker mer praksis i utdanningsløpet, fordi det er der de mener de lærer mest (Damsgaard og Heggen, 2010; Finne, Jensberg, Aaslid, Haugsbakken, Mathiesen & Mordal, 2011). Selv om noen av de nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne studien opplever praksisperiodene som lite reelle opp mot yrkesutøvelsens virkelighet fremhever alle at de er godt fornøyd med utdannelsen, og poengterer at praksisperiodene fra utdanningen var det som gav dem det beste grunnlaget for å begynne å jobbe som kroppsøvingslærere.

#### 4.2.2 Nyutdannede kroppsøvingslæreres møte med skolen

Alle skoler er forskjellig og har sin egen skolekode (Arfwedson, 1984). En skolekode er forholdsvis stabil og motstandsdyktig mot forandringer, og den fungerer som en stabilisator for å holde balanse i den enkelte skole (Jenssen & Roald, 2012).

Nyutdannede lærere vil ifølge Jenssen og Roald (2012) oftest oppleve at de er velkomne, men det er ulikt hvor åpne hver enkelt skole er for nye impulser. Der skolekoden er endringsorientert vil lærerne se frem til å dra veksel på nye ideer og tilnæringsmåter, og den nytilsatte vil da oppleve en positiv start på sin yrkeskarriere. Ved mindre endringsorienterte skolekulturer kan den vennlige mottagelsen handle om å diskre fortelle ”hvordan vi gjør det her”, og da vil yrkesstarten fort ikke bli like positiv (Jenssen & Roald, 2012; Fransson, 2001). Lawson (1983b) omtaler dette som skolers sosialiseringstaktikk, hvor taktikken enten ses som kollektiv hvor de nyutdannede opplever å bli inkludert, eller den oppleves som individuell hvor de nyutdannede får en følelse av ensomhet. Samtlige av de nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen opplevde stor trivsel i møte med læreryrket, og følte seg godt mottatt av både elever, kollegaer og ledelse.

*Jeg ble tatt veldig godt imot på skolen, det gjorde jeg. Så det var veldig greit. Og kollegaene var veldig hyggelige (Torstein).*

Selv om alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne opplevde god trivsel i møtet med læreryrket, kommer det frem at Christian ble utnyttet i sin posisjon som nyutdannet og ukjent på skolen, hvilket gav han en hard start på yrkeskarrieren. Arfwedson (1984) hevder at en skolekode inneholder et innviklet nett av formelle og uformelle handlingsprinsipper som er særegne for hver enkelt skole, og som preger personalets arbeidssituasjon. Christian forteller om sin første arbeidsdag, hvor en eldre kollega lurte han til å jobbe for han de to siste timene på fredag.

*En av de eldste kara kom bort til meg og sa at han hadde fått et kjempe problem på fredag, for det var noen timer som krasjet. Han lurte på om jeg kunne ta de to siste timene på fredag. Og jeg som var helt ny og ikke visste så mye, sa jo ja til det. Jeg visste jo ikke så mye mer, og tenkte at han var ærlig. Men så får jeg vite bare noen timer etterpå. Da kommer en annen kollega bort og spør meg: ”Hva var det han sa til deg nå”? ”Nei, han spurte om jeg kunne bytte på fredag for å hjelpe til”. ”Åh, er det mulig, han gjør det hvert år, nå har han ikke hatt de siste to timene på fredag på ti år” (Christian).*

Hendelsen som Christian forteller om kan ses som et eksempel på det Arfwedson (1984) omtaler som et innviklet nett i en skole, der den eldre læreren misbruker sin posisjon som erfaren i den aktuelle skolekulturen for å kunne prege skolens arbeidsfordeling. Keay (2009) argumenterer i sin studie for at nyutdannede lærere ofte blir ofre for en ulik maktbalanse mellom erfarne og uerfarne lærere, og at de nyutdannede som oftest endrer sin praksis for å tilfredsstille de mer erfarne lærerne i skolen.

Selv om alle de nyutdannede trivdes og følte seg velkomne inn i den skolekulturen de kom til, var det likevel ulikt hvordan de opplevde skolens ulike lærerkulturer. I skolen finner vi ulike lærere som alle har ulike syn på læring, lærerarbeidet, elever og selve lærerrollen, og det er stor forskjell på hvor åpne lærere er for endring og utvikling gjennom samarbeid med kollegaer (Munthe & Postholm, 2012).

*Alle har vært veldig åpne, og hvis det var noe så måtte jeg bare spørre. Kollegiet her er veldig sterkt, og det er liksom rom for å spørre og for å skille seg litt ut. Det er veldig åpent sånn, så det er veldig topp. Det er veldig lite konflikter blant kollegaene her (Espen).*

Espen møtte en lærerkultur som ifølge Hargreaves (1996) kan oppfattes som samarbeidende. Det Espen forteller gir et inntrykk av at skolen han arbeider på er opptatt av å dele kunnskap og samarbeide mot et felles mål. Alle de andre nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen møtte også slike samarbeidende lærerkulturer, med unntak av Ida som møtte en lærerkultur som var vanskelig å komme inn i, og som føltes lite samarbeidende.

*En ting som skal sies er at når man starter som lærer fra bunnen av så må man søke kunnskap helt selv. Jeg måtte bli kjent med Its-Learning helt alene, fikk ekstremt lite hjelp. Det er sikkert noen skoler som er veldig flinke med det, her er de ikke like flinke til å følge opp nye lærere, så det er litt negativt. Men det har gått veldig greit, jeg har jo spurt litt i seksjonen om hjelp, om hvordan jeg gjør ting, og jeg føler at jeg har fått den hjelpen jeg trenger (Ida).*

Ifølge Hargreaves (1996) sin teori om lærerkulturer i skolen kan det virke som Ida har møtt en individualistisk lærerkultur. Gjennom intervju samtalen med Ida er det tydelig at hun ønsker å samarbeide med sine kollegaer, men at dette ønsket ikke er gjensidig i lærerkulturen hun møter. Det kan virke som at Ida blir satt i en posisjon som Hargreaves (1996) kaller tvungen individualisme, hvor Ida må arbeide alene fordi det settes begrensinger og hinder for det motsatte. Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne

utenom Ida er kommet til lærerkulturer som er samarbeidende, men det skal vise seg videre i denne diskusjonen at det likevel er vanskelig å ta del i enhver lærerkultur, med tanke på hvordan de nyutdannede kan påvirke skolekulturer som nye i yrket.

Caspersen og Raaen (2014) viser ut fra sin forskning at det forventes at nyutdannede lærere i likhet med de mer erfarne lærerne er fullt ut ansvarlig for sin egen yrkesutøvelse, selv i sitt første yrkesår. Jakhelln (2007) på sin side fremhever at man som nyutdannet ikke kan lære alt gjennom utdannelsen fordi læreryrket er komplekst og uoversiktlig, og poengterer at læringsprosessene som starter i utdannelsen også fortsetter i yrkeslivet. I tillegg opplyser Østrem (2010) i sin artikkel at samfunnet i større grad nå enn før aksepterer at lærerstudenter ikke lærer alt gjennom utdannelsen, og innser at en viktig del av læringen skjer i yrkeslivet. På bakgrunn av denne aksepten kan det i dagens skole være tilfelle at nyutdannede lærere møter skolekulturer som har en større forståelse av at de nyutdannede ikke kan alt når de starter å arbeide som lærere. Hvordan opplever de nyutdannede kroppsøvlingslærerne dette i denne undersøkelsen? Blir det tatt hensyn til at de er nye, eller forventes det at de kan alt?

*Dem setter veldig krav til deg da, når du kommer som ny lærer. De forventer at du kan alt. De forventer at du tar alt på strak arm. Og det har vært utfordrende (Christian).*

De nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller at de ble stilt krav til når de begynte å jobbe i læreryrket, og poengterer kravet om at de skal kunne alt i yrkesstarten som spesielt utfordrende. Selv om de fikk forståelse for at de er nyutdannede, måtte de likevel overbevise sine kollegaer om at de kunne sitt fag og hadde noe å komme med, før de fullt ut ble akseptert som likeverdige yrkesutøvere. Keay (2009) viser sammenlignbare resultater fra sin studie, hvor han påstår at nyutdannede kroppsøvlingslærere må overbevise erfarne lærere om at de kan sitt fag, før de blir fullt ut akseptert og får ta del i skolekulturen. Ut over dette hevder Hebert og Worthy (2001) at det er viktig at nyutdannede kroppsøvlingslærere selv tar en aktiv rolle i sin inngang i læreryrket, for lettere å kunne oppleve en positiv start på yrkeskarrieren. En nyutdannet kroppsøvlingslærer er aktiv ved å være spørrende, ta ansvar og vise engasjement for arbeidet som skal gjennomføres i skolen (Hebert & Worthy, 2001).

*Jeg har hele tiden pratet med dem (kollegaene), og er det noe jeg lurar på så er jeg ikke den som sitter og nøler og venter på at noen skal spørre om hvordan det går. Jeg oppsøker for å få vite. Det må man jo (Runar).*

Alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne har en forståelse av at de har mindre erfaring enn sine mer erfarne kollegaer, som best vet hvordan den enkelte skole utøver sin praksis. De forteller at det var utfordrende å begynne å jobbe i læreryrket, og at de møtte ulike utfordringer som de måtte ta stilling til og håndtere. Når de nyutdannede kroppsøvingslærerne møtte utfordringer som var vanskelige å løse på egenhånd forteller alle at de søkte hjelp og råd hos erfarne kollegaer. De nyutdannede oppfattet kollegaene som behjelpelige og villige til å stille opp, og dette gav alle de nyutdannede en følelse av trygghet i møtet med yrkeslivet.

*Alle var veldig åpne på at man kunne stille spørsmål. Så sånn sett var jeg aldri noe redd for å spørre om hjelp (Hannah).*

Alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen har på ulike måter vært aktive i sine lærerroller. Alle forstås som veldig ivrige og glade i jobben sin, og forteller at de hele tiden har spurt kollegaer om hjelp og råd under hele sitt første yrkesår når de har støtt på vanskelige situasjoner. De er opptatt av å gjøre en god jobb, og ser at jobben ikke gjør seg selv. Samtidig viser det seg at de ikke spør hvem som helst om råd. Ut fra det de nyutdannede kroppsøvingslærerne forteller er det tydelig at de helst går til lærere som besitter den samme pedagogiske tankegangen som dem selv når de trenger hjelp.

*Jeg går til de kroppsøvingslærerne jeg vet har et syn som jeg har, så det må jeg innrømme. Så hvis jeg lurte på noe, så gikk jeg jo ikke til de som ikke hadde lyst til å forandre seg, jeg gikk jo til de som hadde forandret seg litt, og spurte de. For de skjønnte jo mer hva jeg tenkte (Christian).*

Hvorfor er det slik at de nyutdannede kroppsøvingslærerne ikke spør hvem som helst om råd? Besitter ikke alle erfarne lærerne like gode svar ved slike spørsmål uansett pedagogisk syn? Makopoulou og Armour (2014) sine forskningsresultater viser at nyutdannede kroppsøvingslærere ofte føler at de lærer mer når de samarbeider med lærere de har gjensidig tillitt til, og at det er lettere å dele problemer og spørre om råd hos lærere de stoler på, og som har den samme tankegangen som dem selv. Denne undersøkelsen samsvarer med Makopoulou og Armour sine forskningsresultater. De

nyutdannede kroppsøvlingslærerne spør kollegaer som de kommer godt overens med, og som de føler har lik tankegang som dem selv. Et eksempel på dette er når Espen, Maren og Hannah forteller at det er godt å være flere nyutdannede på samme skole, slik at de kan støtte seg på hverandre. Det kan virke som de finner trygghet i å være ”flere i samme båt”.

*I fjor så var det en til her som var helt nyansatt, så vi hadde mye timer sammen. Han hadde bare et vikariat da, men vi dro mye erfaring fra hverandre og diskuterte. Han jobber ikke her i år, så det synes jeg er litt dumt. Det er ikke så mange unge her (Espen).*

Ut fra det Espen sier kan det virke som de nyutdannede føler at det å ha en likeverdig kollega på skolen gir støtte og trygghet i rollen som nyutdannet. Det kan være tilfelle at de nyutdannede finner hverandre fordi de er i lik situasjon, og ikke nødvendigvis fordi de har samme pedagogiske syn på faget de underviser i. Ifølge Jenssen og Roald (2012) kan det eksistere flere undergrupper av ansatte som naturlig søker sammen ved en skole. Det kan for eksempel være realfagslærerne, nytilsatte eller assistentene. Disse gruppene har ofte samme interesser, meninger og syn på ting, og føler derfor en tilhørighet til hverandre. Hvis det oppstår flere slike grupper ved en og samme skole vil det være krevende for skolen å samles om felles verdier og praksiser. Utvikling av slike grupper kaller Hargreaves (1996) for *balkanisering*. ”I balkaniserte kulturer kan mønstrene bestå i at lærerne verken arbeider hver for seg eller sammen med storparten av kollegiet som helhet, men samler seg i mindre undergrupper” (Hargreaves, 1996, s. 223). Hvis to nyutdannede kroppsøvlingslærere kan karakteriseres som en gruppe ut fra Hargreaves balkaniseringsteori, kan det virke som både Espen, Maren og Hannah befant seg i en form for balkaniserte grupper i sitt første år i læreryrket.

#### **4.2.3 Nyutdannede kroppsøvlingslærere som en ressurs i skolen**

En skolekode er skjult og kan være vanskelig å oppdage, men den vil kunne merkes i situasjoner hvor den eksisterende skolekoden blir utfordret. Eksempler på slike utfordrende situasjoner kan være når nye læreplaner blir innført, når det kommer lovendringer, eller når nye bestemmelser preger skolens rammer (Jenssen & Roald, 2012). Den 1. august 2012 ble læreplanen i kroppsøving revidert. I forbindelse med revisjonen ble også forskrifter i opplæringsloven endret. En slik endring stiller krav til at alle norske skoler innfører de nye bestemmelsene i sin praksis. De nyutdannede

kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen begynte sin yrkeskarriere skoleåret 2013-2014, og er overrasket over at mange av endringene i den reviderte læreplanen ennå ikke er innført.

*Skolen skal utvikle seg sammen med læreplanen fra 2012, som ennå ikke er innført. Så må du ha de nyutdannede til å lære de andre at sånn må du gjøre det, det er sånn vi skal gjøre det nå (Christian).*

Når nye læreplaner innføres er det grunn til å tro at ideene som læreplanen bygger på må ”konkurrere” med lærernes pedagogiske kunnskap på feltet (Arneberg & Overland, 2013). Nyutdannede lærere besitter oppdaterte kunnskaper om den nyeste læreplanen som er gjeldende i dagens skole, hvilket er en nyttig kompetanse for skolens endrings- og utviklingsarbeid, hvis de benytter de nyutdannedes kunnskap på dette området som en ressurs (Ulvik & Langørgen, 2012). Christian påpeker at de nyutdannede burde benyttes som en ressurs i skolen, slik at skolen hele tiden er oppdatert etter gjeldende læreplan. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne er enig med Christian i dette, og slik jeg forstår dem føler de ikke at skolene er åpne for å benytte deres kunnskap på dette området optimalt. Hva kan være grunnen til dette? Arfwedson, Arfwedson og Haglund (1987, s. 48) hevder at ”når en ny læreplan innføres, vil det ha ulike følger for de ulike lærerne, alt etter deres situasjon og syn på undervisning, men kanskje aller mest etter hvor lenge de har vært i yrket”. En ny læreplan for en ”gammel” erfaren lærer kan medføre at en del av yrkeskunnskapen plutselig ikke er aktuell lenger. Plutselig er den ”gamle” erfarn læreren mindre oppdatert enn tidligere, og er nødt til å legge om måten han eller hun arbeider på. Å endre på innarbeidede rutiner som har fungert medfører ekstra belastning, og i en slik situasjon er de nyutdannede lærerne bedre stilt (Arfwedson, Arfwedson & Haglund, 1987). Flere av de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen forteller at de i sitt første yrkesår har møtt flere erfarn lærere som har jobbet i skolesystemet i mange år, og at det er disse lærerne som har størst vanskeligheter med å være åpne for å endre og utvikle sine egne og skolens praksiser.

Keay (2009) og Ulvik og Langørgen (2012) ser viktigheten av å utforske hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere kan påvirke til positiv forandring på skoler hvor det foregår dårlige praksiser. Som nyutdannet kan det oppleves som vanskelig å få anledning til å bruke den kunnskapen en har med seg fra utdannelsen hvis



skolekulturene de kommer til ikke er klare eller åpne for en slik påvirkning (Jakhelln, 2007; Keay, 2009). Dersom en nyutdannet lærer foreslår endringer i en innarbeidet praksis kan dette fort bli tolket som kritikk og som et angrep på den identiteten som de etablerte lærerne har opparbeidet seg (Hoel, 2005). Keay (2009) hevder at før man som nyutdannet kan påvirke, må den nyutdannede først bli akseptert av lærerkulturen. Den nyutdannede må først inngå i et arbeidsfellesskap for å få kunnskap om den sosiokulturelle virksomheten, før han eller hun hensiktsmessig kan påvirke (Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2005).

*Hver gang du kommer med et forslag, så blir det på en måte avslått; "Nei sånn gjør vi det ikke her". Og så må du kjempe den kampen for å få til at det skal stemme overens med det som faktisk staten vil at vi skal gjøre. Og det var det mest slitsomme. Det var to av de som jeg jobbet med i fjor som holdt på sånn, også var det to andre jeg jobbet sammen med som var mer åpne (Christian).*

Raaen (2010) og MacPhail & Tannehill (2012) indikerer at nyutdannede lærere oppfatter erfarne lærerne som lite reflekterte og forandringsvillige rundt sin egen faglige og pedagogiske forståelse. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen har opplevd dette, og føler at de erfarne lærerne er redde for å forandre på sine satte rammer. Når de nyutdannede kommer med forslag om endringer, svarer de erfarne stort sett at de har prøvd ut løsningene før, og at de foretrekker å gjøre som de alltid har gjort.

*De hører jo på meg også, men de er jo kritiske til masse. Det er litt den firkanten hvor de går i gamle trakter.(...) Det blir litt sånn automatisert altså, de begynner å glemme litt det å reflektere etter undervisning å tenke at; "Er det noe jeg kunne gjort bedre?" (...). Og det er jo kanskje noen av ideene som jeg har kommet med som ikke har gått igjennom fordi de av erfaring føler at andre ting har fungert (Ida).*

Ut fra min forståelse har de nyutdannede kroppsøvlingslærerne et ønske om å bli hørt og respektert som likeverdige med sine kollegaer. De er opptatt av å gjøre ting på "riktig måte", ved å følge læreplanens føringer for hvordan skolen skal drive sin praksis. De opplever at skolene de kommer til følger sine egne praksiser, og ikke tar hensyn til alt som står i den gjeldende læreplanen. Dette synes de nyutdannede er frustrerende, og er ikke redde for å si ifra. Spesielt arbeidet med elevvurdering i kroppsøving er et tema alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne følte de måtte endre og forbedre. Dette støttes av flere forskere som viser til at elevvurdering i skolen er komplekst og utfordrende for

lærere (Beck, Kosnik & Rowsell, 2007; Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Prøitz & Borgen, 2010).

*Det mest utfordrende har vært vurderingen, det å bli hørt på det. Jeg brukte masse tid på det. Og kanskje de tankene som jeg tok med mest hjem. Hvor skuffet og sur jeg var for at ingen gadd å høre på meg. Så det var det vanskeligste jeg opplevde det første året mitt. Det var mye annet vanskelig også, men det var så personlig. Så det går mer inn på deg. For du føler at det er så viktig at du må få det inn, også skjer det ikke noe i det du sier det, de bare fniser litt av det du kommer med. Så det var det tøffeste og det vanskeligste i fjor (Christian).*

Bergsvik, Grimsæth og Nordvik (2005) mener det kreves *mot* av en nyutdannet lærer å stå frem med egen kunnskap og erfaring som utfordrer den etablerte skolekultur. Flere av de nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen forteller at de tidlig følte at de måtte si ifra. Grunnen til dette var at de følte at kollegene gjorde ulike feil, med tanke på skolens elevvurderingspraksis. Ida forteller om en hendelse hvor hun virkelig sa imot sine kollegaer.

*Vi sitter jo i seksjonsmøter, også er det noen som driver med den testingen, og jeg er ikke redd for å si ifra om at jeg mener at det ikke burde finne sted. Og det blir jo litt diskusjoner rundt det, og noen mener at det bør være. Og hvertfall når det står på utdanningsdirektoratet, et skriv om det. Å jeg står å peker på den teksten og man fremdeles tester, da blir jeg opptrukket, sånn er det bare (Ida).*

Ida er veldig opptatt av at elevvurdering skal gjøres på riktig måte, og begrunner dette med at all vurdering det skal være rettferdig ovenfor alle elever. Christian er også opptatt av at elevvurderingen skal være rettferdig, og forteller om en hendelse hvor han fikk med seg en kollega på å tale hans sak. Han forteller at skolen han jobber på har en årlig aktivitetsdag hvor elever blir vurdert etter de resultatene de oppnår denne dagen. Dette mener Christian er feil fremgangsmåte for å gi karakterer i skolen, og sier derfor imot sine kollegaer.

*Etter friidretsaktivitetsdagen så skulle lærerne sitte med 10 klasse resultatene og se om det stemte overens med den sekseren som de tenkte å sette. Da satt vi på stormøte, og da satt jeg meg på bakbeina, og da fikk jeg med meg den gode kollegaen min som bare tok det arket med resultater og rev det i to og sa; "Det er ikke sånn vi skal gjøre det når vi setter karakterer her lenger". Det var kult. Det var helt rått. Da så du på noen at geipen datt skikkelig ned. Men de klarte seg for det. De trengte ikke disse resultatene for å finne ut hvem som var fem og hvem som var seks (Christian).*

Torstein er også opptatt av å gjøre ting på riktig måte. Han uttrykker nedenfor at han ikke ønsker å gjøre noe han synes er ubehagelig, da sier han heller ifra til andre som jobber på skolen, og overlater jobben til dem.

*Ledelsen vil gjerne inn å påvirke litt når vi snakker om de elevene med IV, altså ikke vurderingsgrunnlag. For de vil jo gjerne at det skal være et vurderingsgrunnlag på alle, slik at alle får en karakter. Og jeg har jo fått personlig den kommentaren at; "Ja, så lenge de møter opp til timen og har med seg kroppsøvingstøy, så bør jo det holde til en toer". Og det er jeg sterkt uenig i, med tanke på hvordan vurderingen skal være. Jeg tenker at de skal vise kompetanse, og de viser ikke så mye kompetanse på å kunne kle på seg. Så der har jeg satt hardt mot hardt, for det gjør jeg bare ikke. Jeg vet ikke hvor populært det er å si ifra, men jeg har hvertfall sagt at det gjør jeg ikke. Da setter jeg heller IV, så får det være opp til de å finne en løsning (Torstein).*

Torstein viser her en sterk selvtillit. Han opptrer som modig, og har klare meninger om hvordan skolen burde drive sin praksis. I tillegg til Torstein forstås også Christian, Ida og Jørgen som veldig modige. De tørr å si ifra, og stoler på egen kunnskap. Ifølge Hellesnes (1975) kan det virke som disse fire nyutdannede kroppsøvlingslærerne sosialiserer inn i yrket på en dannende måte. De har tiltro til sin egen fornuft, og står frem med sin egen kunnskap som utfordrer den gjeldende skolekulturen (Hellesnes, 1975).

Det er tydelig at det er viktig for de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen å gjøre en god jobb. De ønsker å unngå å gjøre feil, og synes det er viktig at hele skolen sammen følger gjeldende læreplan. Det finnes nok en forklaring på hvorfor skoler gjør som de gjør når de ikke følger læreplanen til punkt og prikke, men dette er ingen unnskyldning mener de nyutdannede kroppsøvlingslærerne. Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne er veldig opptatte av elevenes beste. Det er elevene de jobber for, og de føler at kollegaene burde tenke litt mer på den måten. Christian forteller at kollegaene hans sammenligner elevene sine når de vurderer, og føler at dette blir urettferdig når læreplanen legger føringer for at sammenligning av elever ikke skal ta del i læreres vurderingspraksis.

*Vi satt i møte hvor vi skulle sette karakter på elevene, hvor en lærer sa; "Er det noen av karakterene som må ned fordi en annen er bedre?". Og da sa jeg at; "Dere kan snakke om hva dere vil, men jeg setter ikke ned noen av mine seksere". For seksere skal ikke sammenlignes, man skal ikke sammenligne elevene. Det skal du ikke gjøre i noen fag, å det bør vi jo vite. Vi jobber jo som lærere. Så der nekta jeg, også gjorde de det. Men jeg gadd ikke å være med på*

*det. Jeg gadd ikke å si noe om mine elever heller, for det synes jeg blir feil (Christian).*

I rundskrivnet om endringene i den reviderte læreplanen i kroppsøving fra 2012 står det; ”Den enkelte elev skal ikke vurderes i forhold til andre elevers kompetanse. Det er med andre ord forskriftsstridende å legge til grunn et normrelatert vurderingsprinsipp, for eksempel en normalfordelingskurve” (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 5). Christian viser her god kjennskap til retningslinjene om vurdering, og har grunn til å stille spørsmål til kollegaens vurderingspraksis. Selv om det reviderte rundskrivnet skulle blitt implementert i skolen høsten 2012, er det realistisk å tenke at ikke alle lærere ennå praktiserer alle endringene. Erfarne lærere har gjennom sin lange tid i yrket opparbeidet seg en yrkespraksis som de er lite villige til å endre, mens de nyutdannede i denne undersøkelsen kun har kunnskaper og erfaringer fra dagens gjeldende læreplan.

I tillegg til å vise modighet ved å tørre å si ifra, er de nyutdannede kroppsøvingslærerne samtidig ydmyke i måten de fremtrer på når de stiller spørsmål om endring. De forstår at de har mindre yrkeserfaring enn sine kollegaer, og skjønner at de først må finne sin rolle i skolekulturen før de hensiktsmessig kan klare å påvirke den.

*Jeg føler jeg er litt fersk til å kunne gå inn og ta styringa for å lede seksjonen videre. Men det er noe jeg ønsker å gjøre i fremtiden. Det er noe jeg ønsker å gjøre fremover når jeg føler at jeg har fått min rolle inn her, når jeg har kontroll på det som skjer (Runar).*

Det er tydelig at å si imot kollegaer og komme med nye ideer har vært en utfordring som har vært vanskelig for de nyutdannede, men det er tydelig at de samtidig ikke lar seg knekke av den motstanden de har møtt. De nyutdannede kroppsøvingslærerne stoler på seg selv og sin egen kunnskap. Samtidig forstås de nyutdannede kroppsøvingslærerne som ydmyke ovenfor sine mer erfarne kollegaer, og har forståelse for at ideer de kommer med kan være prøvd ut tidligere og ikke nødvendigvis er en god løsning på enkelte problem. Pillen, Beijaard & Brok (2013) sin studie viser at nyutdannede lærere er ydmyke ovenfor sine mer erfarne kollegaer fordi de er redde for å ytre meninger som kan fornærme kolleger. Det er først og fremst Hannah, Maren, Runar og Espen som i denne undersøkelsen forstås som ydmyke, og ifølge Hellesnes (1975) sosialiseres disse fire inn i læreryrket på en tilpassende måte, hvor de nyutdannede

kroppsøvlingslærerne kommer inn og tilpasser seg det sosiale systemet i samsvar med skolekulturen.

De nyutdannede opplevde en god og vennlig velkomst i sitt første år i yrket, men det er gjennomgående i denne undersøkelsen at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne ikke opplever at deres kompetanse blir benyttet tilstrekkelig, noe som kan tyde på at de ikke blir benyttet som en ressurs. Ulvik og Langørgen (2012) sine forskningsresultater indikerer også dette ved å vise til at skoler har en vennlig og positiv holdning til nyutdannede lærere, men at de ikke benytter dem som en ressurs for å utvikle og endre skolepraksiser.

### **4.3 Lærernes møte med elevene og elevenes foreldre**

I denne delen av kapitlet belyses de nyutdannede kroppsøvlingslærernes møte med elevene og elevenes foreldre, og hvordan relasjonen og samarbeidet mellom partene preger lærernes arbeidshverdag. Hovedtemaet åpner med de nyutdannedes relasjon til elevene, etterfulgt av deres opplevelse av å undervise elever i kroppsøving. Videre presenteres og diskuteres relasjonen og samarbeidet mellom skole og hjem, før lærerens relasjon til elevene og elevenes foreldre til slutt diskuteres i forhold til hverandre.

#### **4.3.1 Den naturlig relasjonen**

Lærer-elev relasjonen er viktig og helt avgjørende for om en lærer lykkes i sin yrkesutøvelse (Nordahl, 2010). Drugli og Nordahl (2010) hevder at relasjonen etableres gradvis mellom partene uavhengig av om læreren aktivt går inn for å etablere relasjonen eller ikke.

*Det å få en relasjon til elevene det kommer litt av seg selv. Det bare kommer mens man jobber med elevene (Hannah).*

*Jeg føler ikke at jeg jobber noe særlig med det (lærer-elev relasjonen) egentlig. Jeg føler mer at det kommer naturlig (Jørgen).*

Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne føler de har en god relasjon med sine elever, og føler at denne relasjonen kommer naturlig, og av seg selv. Jordell (1982) viser i sin forskningsrapport sammenlignbare resultater, der det å få kontakt med elevene ikke er et problem for de fleste lærergrupper. Men hva er det som gjør at de nyutdannede

kroppsøvlingslærerne opplever at relasjonen til elevene kommer naturlig og av seg selv? Ifølge Lyngstad (2013) anses elever og lærere i kroppsøvlingsfaget som aktive kroppslige subjekter som eksisterer i et levende relasjonsforhold der det skapes kontakt gjennom sosial interaksjon. Videre indikerer Lyngstad (2013) at kommunikasjonen mellom lærer og elev er spesielt fremtredende når læreren selv er fysisk aktiv sammen med elevene. I denne undersøkelsen forteller de nyutdannede kroppsøvlingslærerne at de gjerne er aktive med elevene for å øke deres motivasjon, samtidig som de føler at deres aktive deltakelse gir mulighet for å bli bedre kjent med elevene, samtidig som elevene blir bedre kjent med dem.

Nordahl (2010) mener at elever trenger lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et godt forhold til dem for at det skal skapes en god relasjon. Når de nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller om sitt første år i yrket er det gjennomgående at fokuset deres er på elevene. De er opptatt av at elevene skal oppleve mestring både faglig og sosialt i skolen. Relasjonen med elevene uttrykkes som veldig viktig for de nyutdannede kroppsøvlingslærerne, og dette er nok den største og viktigste grunnen til at lærer-elev-relasjonen forstås som så god i denne undersøkelsen.

*Det handler om å forstå dem, vise at du bryr deg. Det gjør det. Gjør du det så får du dem på ditt lag (Runar).*

Selv om de nyutdannede kroppsøvlingslærerne føler at relasjonen med elevene kommer naturlig, har de også noen tanker om hva de konkret gjør for å opprettholde relasjonen. De legger vekt på at det er viktig å snakke med elevene, slik at elevene føler seg sett og hørt. De er veldig bevisste på å snakke mye med elevene i og utenfor undervisningen, fordi de som kroppsøvlingslærere bare ser elevene i undervisning en gang i uken. Grimsæth og Hallås (2013) og Drugli og Nordahl (2010) hevder at læreres bevisste daglige kommentarer og spørsmål gir elevene en følelse av å bli sett og verdsatt, og på den måten fungerer som et hjelpemiddel for å styrke kvaliteten på relasjonen mellom partene.

*Jeg prøver å prate en del med elevene å ha en god samtale med dem både i friminutt og i andre sammenhenger. Spør hvordan det går og hva de har gjort, og hva de skal. Så er det de elevene jeg vet driver med idrett eller driver med noen aktiviteter som jeg har gjort selv. Så er det veldig lett for meg å prate om det, og høre hvordan det går, hva de driver med nå, eller hva som er planlagt (Torstein).*

Relasjonen mellom eleven og læreren er en sosial interaksjon som baseres på et gjensidig samspill. Et positivt samspill innebærer at læreren forstår elevene, kjenner til deres erfaringer og interesser og anvender det i undervisningen (Nordahl, 2010). Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne er opptatt av at undervisningen skal være interessant for elevene, slik at elevene tar del i undervisningen og har muligheten til å lære i et positivt læringsmiljø. De legger derfor opp sin undervisning så godt det lar seg gjøre ut fra elevenes ønsker og interesser.

*Prøver å jobbe litt etter deres (elevenes) interesser også, ikke bare de gamle undervisningsformene. Og det har gjort at jeg har fått en bedre relasjon med elevene hele veien (Ida).*

Drugli og Nordahl (2010) antyder at elever lettest opplever tilhørighet til lærere som bryr seg om dem, og at lærere som viser prososial atferd fungerer som viktige rollemodeller for barn og unge i skolen. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen forstås nettopp som prososiale i sin atferd. Bø og Helle (2013) beskriver prososial atferd som noe som finnes i et individ som utfører handlinger for å hjelpe, støtte og glede andre, uten forventning om belønning. Det kan være grunn til å tro at lærere med en slik type atferd lettere vil kunne oppleve en god relasjon med sine elever.

Det kan være flere grunner til at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne har en god relasjon til sine elever. Som nyutdannet lærer er man forholdsvis ung med tanke på alder, og noen av de nyutdannede kroppsøvlingslærerne mener at dette er en fordel med tanke på dette relasjonsforholdet.

*Selvfølger jeg god kjemi med elevene. Det tror jeg har mye med at jeg er den yngste læreren på skolen her. Jeg merker at elevene ofte kommer bort til meg og vil slå av en prat, det er veldig trivelig (Espen).*

*Det som kanskje gjør at jeg har fått en bedre relasjon med elevene er at jeg er jo ikke blitt så gammel enda, jeg er jo voksen, men jeg husker fremdeles mye av ungdomsårene mine, og husker veldig mye av kroppsøvlingsfaget generelt (Ida).*

Som nyutdannet er en som oftest yngre enn sine kollegaer og de nyutdannede kan derfor i større grad relatere seg til barn og unges tankegang, og av den grunn forstå elevene bedre (Ulvik & Langørgen, 2012). De nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen påpeker at de fortsatt er unge selv om de er voksne, og tror at grunnen til

den naturlige relasjonen kommer av at de lettere relaterer seg til dagens ungdom, og kan ut fra deres unge alder ha en større forståelse av hvordan dagens elever opplever sin hverdag. På den annen side kan det være en utfordring å være ung og nyutdannet. De nyutdannede forteller at det er en utfordring å finne en balansegang mellom å være en profesjonell aktør og være en person som elevene skal kunne ha tillitt til på et mer personlig plan.

*Relasjonen med elevene er kjempe viktig, men det er vanskelig. For elevene ser på deg som en lærer, du er liksom ikke kompisen. Så da er det kanskje litt vanskelig å åpne seg og prate om ting (Torstein).*

Torstein, Espen og Ida snakker om balansegangen mellom det å være på ”kamerat-siden” med elevene, uten at det går ut over deres profesjonelle lærerrolle. De synes det er vanskelig å vite hvor balansegangen går, fordi alle elevene er ulike og krever ulike relasjonsforhold.

*Det er en balansegang der som er litt viktig føler jeg for læreren. For at man skal kunne skape en god relasjon man må ha litt glimt i øyet og være morsom å gløde litt. Kan ikke komme inn å være kjip, for da blir elevene kjipe mot deg også (Ida).*

Lærere som vil ha en god relasjon til sine elever må ifølge Nordahl (2010) tillate seg å være mennesker, og av og til kunne legge av seg noen av de rollene de spiller som lærere. Med dette mener Nordahl at en lærer må tilpasse sin yrkesutøvelse til det beste for elevene, ved å kunne opptre som profesjonell samtidig som den enkelte lærer må kunne vise omsorg. Hanssen og Simonsen (2001) omtaler dette som lærerens morsrolle, og Grimsæth og Hallås (2013) påpeker at denne omsorgsrollen er den viktigste fordi læreren opptre som hjelpsom, oppmuntrende og støttende ovenfor elevene i skolen. I denne undersøkelsen forstås de nyutdannede kroppsøvlingslærerne som veldig omsorgsfulle. De er først og fremst opptatt av elevenes læring og utvikling både faglig og sosialt, og legger vekt på at alt som gjøres, gjøres for elevenes beste.

#### **4.3.2 Å undervise elever i kroppsøving er lett, men...**

”Å lykkes i klasserommet er ifølge våre kulturelle normer et kjennetegn på en god lærer” (Hoel, 2005, s. 102). Arfwedson, Arfwedson og Haglund (1987) hevder at undervisningsproblematikken er en av de viktigste årsakene til at nyutdannede lærere



opplever et praksissjokk. Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen forteller at selve undervisningen i kroppsøvlingsfaget er det som har vært minst utfordrende i møtet med læreryrket. De forteller at grunnen til dette er at utdannelsen gav dem gode evner og kunnskaper om hvordan faget skal planlegges og gjennomføres.

*Når jeg hadde kroppsøving så følte jeg at jeg hadde god kontroll (...). Og det kommer jo av at det var en god undervisning på høgsolen (...). Det har aldri vært en tid hvor jeg har tenkt; "Ok, nå trenger jeg hjelp. Hva skal jeg gjøre nå?". Fikk liksom ikke den følelsen (Christian).*

Det å ha kontroll på sin egen kroppsøvlingsundervisning er gjennomgående for alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen. De forteller at utdannelsen gav dem spesielt gode ferdigheter i å planlegge og gjennomføre kroppsøvlingsundervisning, og at de etter endt utdanning sitter igjen med en god øvelsesbank som har gitt dem et godt utgangspunkt for å kunne gjennomføre gode faglige undervisningsopplegg i sine kroppsøvlingsstimer. Dette viser at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne besitter god faglig kompetanse som rammeplanen for lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag fremlegger som en av kompetansene en kroppsøvlingslærer skal besitte etter endt utdanning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

De nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller også at store deler av elevmassene de underviser både trives og liker kroppsøvlingsfaget. De påpeker at relasjonen med elevene er viktig, og at denne relasjonen avgjør hvordan kroppsøvlingsundervisningen blir. Drugli og Nordahl (2010) hevder at positive relasjoner mellom lærer og elever gir et generelt godt klassemiljø, noe som gjør at læreren ikke behøver å bruke mye tid på å regulere atferd og uro i selve undervisningen. Ut fra det de nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller er selve utdannelsen og den gode relasjonen de har med elevene hovedgrunnene til at de føler det er lite utfordrende å undervise elever i kroppsøvlingsfaget.

Fransson (2001) hevder at nyutdannede lærere ikke uroer seg for selve undervisningen, men er mer bekymret over hvordan de skal håndtere elevproblematikk.

*Selve jobben og timene og sånn, det er jeg ferdig med når jeg går, så det tenker jeg ikke noe mer på når jeg kommer hjem egentlig. Men elevsaker er vanskelig og ikke tenke på når man kommer hjem (Hannah).*

Det kommer tydelig frem hos de nyutdannede kroppsøvlingslærerne at man som kroppsøvlingslærer ikke tar med seg så mye praktisk arbeid hjem. Det de tar med seg er tanker og bekymringer ovenfor elever, hvis det er noe spesielt som har skjedd i eller utenfor skolen. Hannah omtaler dette som elevsaker. Skaalvik og Skaalvik (2010) har studert utfordringer i lærerrollen, der forskningsresultatene viser at lærere ofte er bekymret for elevene sine, og at de ikke klarer å legge bort elevenes problemer etter endt arbeidsdag.

*Det er ikke en jobb hvor du kan lokke døra på kontoret og stikke hjem uten å tenke på det. Det tror jeg ingen her gjør. Det er umulig. Så har du jo noen tragiske hendelser som kanskje skjer som preger deg mye (...). Det er litt ekstra når sånne ting skjer. Det tar du med deg. Mye sterkere enn med hva du skal gjøre i morgen (Christian).*

Mange elever i skolen har problemer, og fordi elevene er mange og alle har behov for lærerens oppmerksomhet kan det lett oppstå en rekke profesjonsetiske dilemmaer i skolehverdagen som lærere må ta stilling til (Ohnstad, 2014). De nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen har alle møtt ulike situasjoner i sitt første yrkesår som de har opplevd som bekymringsverdige. Alle disse situasjonene er av ulik karakter, men omhandler i hovedsak elevproblematikk, som ifølge Ohnstad (2014) kjennetegnes som profesjonsetiske dilemmaer. De nyutdannede forteller om hendelser hvor elever har sosiale problemer i form av mobbing, dårlig selvbilde, psykiske problemer og ulike elever med diagnoser. De forteller også om kritiske hendelser som skjer i undervisning, hvor for eksempel elever får alvorlige skader. I tillegg har de opplevd faglige problematiske situasjoner som krever at skolen setter inn individuelle tiltak for enkeltelever. Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne har ikke opplevd alle disse ulike dilemmaene, men alle har opplevd en eller flere av dem i løpet av sitt første år i læreryrket. Ohnstad (2014) påpeker at profesjonsetiske dilemmaer enten oppstår spontant hvor læreren må håndtere situasjonen her og nå, eller det kan være problemer som kan ligge skjult over tid. Ida er en av de nyutdannede kroppsøvlingslærerne som opplevde det Ohnstad (2014) omtaler som et spontant profesjonsetisk dilemma, der to elever hadde en hode-hode-kollisjon i en kroppsøvlingsstund. Ida forklarer hendelsen som uoversiktlig, kritisk og akutt, hvor den ene eleven fikk synlige skader og måtte kjøres til

sykehus. Jørgen på sin side opplevde et profesjonsetisk dilemma som Ohnstad (2014) omtaler som et skjult problem over tid. Jørgen forteller at en elev i starten av en kroppsøvingstime kommer bort til han og spør om å få ha kroppsøving i olabukse. Når Jørgen spør hvorfor, svarer eleven med å vise kutt på underarmen som tydelig forstås som selvskading. Jørgen håndterte hendelsen ved å la eleven gjennomføre kroppsøvingstimen i olabukse, men poengterer at dilemmaet ikke var fullstendig løst der og da, på grunn av hans bekymring for elven og den videre håndteringen av problemet.

Fransson (2001) påpeker at det er vanskeligere for nyutdannede lærere å forutse og ta hensyn til uforutsette hendelser i skolen enn for mer erfarne lærere, fordi erfarne lærere ser og forstår situasjoner tydeligere fordi de besitter mer yrkeserfaring. Siden profesjonsetiske dilemmaer oftest oppstår spontant og uten forvarsel må lærere ofte håndtere dem alene, og handle etter beste evne uten tid til verken refleksjoner eller avveininger (Ohnstad, 2014). Alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne ytrer at de synes det var, og fortsatt er vanskelig å vite hvordan man skal håndtere profesjonsetiske dilemmaer. De føler at dette er noe utdannelsen ikke har forberedt dem på, men de sier samtidig at de ikke tror utdannelsen kan forberede dem på slike situasjoner med mindre man møter lignende hendelser i utdanningsløpets praksisperioder.

*Jeg føler at du ikke kan forberede deg på en sånn situasjon, du må på en måte oppleve det. Du må være i en sånn situasjon og kjenne litt på det for å kunne vokse videre tror jeg. Så en sånn utdanning på høgsolen, den kan nok ikke forberede deg på det. Jeg følte ikke jeg var forberedt til det hvertfall (Runar).*

I læreryrket vil man alltid møte profesjonsetiske dilemmaer fordi man som lærer alltid vil være i samhandling med andre mennesker (Ohnstad, 2014). Dette poengterer Maren når hun sier; ” *Du jobber med mennesker, så du vet aldri hva som kan skje*”. Dette kan vise antydning til at alle lærere, uavhengig om de er nyutdannede eller erfarne, alltid vil kunne møte nye ukjente profesjonsetiske dilemmaer gjennom hele sin yrkeskarriere, som de må løse basert på egne kunnskaper, erfaringer og verdier. Handal og Lauvås (1999) sin handlings og refleksjonsmodell referer til lærerens bakenforliggende praksisteori i modellens tredje praksisnivå (P3), hvilket virker inn på hvordan lærere løser ulike profesjonsetiske dilemmaer de møter i sin undervisningspraksis. Siden alle

lærere besitter ulik praksisteori basert på egne verdier, erfaringer og kunnskaper, vil håndteringen av profesjonsetiske dilemmaer trolig utføres ulik fra lærer til lærer.

### 4.3.3 Samarbeidet mellom skole og hjem

*Jeg trodde ikke foreldregruppa skulle være så utfordrende (...). Jeg tenkte på forhånd at den kommunikasjonen med foreldre og sånn, den skulle gå veldig greit, det skulle ikke være noe problem. Men det viste seg at det kan være problematisk. Så der fikk jeg meg en ganske tøff start med kvasse foreldre som var veldig opphengt i dette med kroppsøving (Torstein).*

Dette svarer Torstein når han blir spurt om hva han følte var mest utfordrende i møtet med yrket som kroppsøvingslærer, og ifølge Amundsen (2009) opplever nyutdannede lærere ofte foreldresamarbeid som utfordrende i møtet med læreryrket. Torstein, Jørgen og Maren har opplevd denne relasjonen som veldig utfordrende i sitt første yrkesår. Hannah og Runar har også kjent på at denne relasjonen kan være tidkrevende og problematisk. Denne undersøkelsens resultater viser at samarbeidet mellom skole og hjem er utfordrende for de nyutdannede, uavhengig om de arbeider på ungdomsskolen eller i den videregående skolen.

Alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne poengterer at de har hatt lite kontakt med foreldre i sitt første år i yrket. På bakgrunn av dette stilles det spørsmålsteget til hvordan denne relasjonen oppleves som problematisk, når de nyutdannede kroppsøvingslærerne har hatt lite kontakt med elevenes foreldre? Min oppfatning er at dette ikke helt stemmer med realiteten. Når de nyutdannede kroppsøvingslærerne blir spurt om hvordan de arbeider for å få en god relasjon til elevenes foreldre, begynner ofte svaret med; ”Jeg har ikke hatt så mye kontakt med foreldre”. Men svaret stopper ikke med det. De forteller videre om den kontakten de faktisk har hatt, og flere av de nyutdannede har flere historier som viser at kontakten mellom skole og hjem er mer til stede enn det de nyutdannede først uttrykker, og at denne relasjonen byr på en rekke utfordringer.

*De gangene jeg treffer dem så er det enten på foreldremøte, utviklingssamtale eller hvis den ringer å lurer på ett eller annet. Sender meg melding om at ungene er syke eller hvis det er helt spesielle tilfeller da. Har ikke hatt så mye kontakt med hjemmet det første året jeg jobbet her egentlig. Men det er noen man har litt mer kontakt med enn andre (Espen).*

*Jeg har ikke hatt så mye kontakt med for mye foreldre, men mer de som enten har mye fravær eller som har supergira foreldre (Jørgen).*

Det Espen og Jørgen forteller ovenfor oppsummerer hvordan alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne har erfart foreldrekontakten. De forteller at kontakten stort sett foregår via mail og telefon, og at kontakt oppstår hvis en av partene har behov for å ytre bekymring ovenfor enkeltelever. En grunn til at de nyutdannede kroppsøvingslærerne sier at de har hatt lite kontakt med foreldre er fordi de sier at de ikke er kontaktlærere, og at det er kontaktlærere som har mest med elevenes foreldre å gjøre.

*Jeg er bare faglærer så jeg har veldig lite med foreldre å gjøre. Det er kontaktlærerne som har mest kontakt med foreldrene (Maren).*

De nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen er alle faglærere i kroppsøving. Torstein og Espen er de eneste som i tillegg til å være faglærere utøvet rollen som kontaktlærer.

*Stillingen min var veldig brutal. Jeg fikk jo hundre prosent. Jeg fikk tildelt kroppsøving, og veldig mange andre fag også. I tillegg så var jeg kontaktlærer. (...). Så jeg fikk en ganske heavy oppgave. Det var ikke noe sånn at jeg skulle få noe mindre timer. Det var ikke sånn at jeg kunne få noen ekstra timer tildelt i uka på grunn av kontaktlærerstillingen liksom. Det var full jobb som vanlig, som alle andre på en måte (Torstein).*

Torstein forteller at han fikk mye ansvar med tanke på kontaktlærerstillingen. Han føler det er en stor oppgave å være kontaktlærer, og at denne stillingen tar mye tid i tillegg til de andre fagene han underviser i. Både Torstein og Espen forteller at rollen som kontaktlærer medfører mer kontakt med foreldre enn de som bare er faglærere. Mitt spørsmål er om nyutdannede lærere burde slippe å være kontaktlærere sitt første år i yrket? Denne stillingen setter krav til deg som lærer, spesielt med tanke på foreldrerelasjonen. Man skal vite hvordan man håndterer denne relasjonen på en god måte, og dette viste seg å være krevende for Torstein og Espen. De andre nyutdannede kroppsøvingslærerne som ikke har hatt kontaktlæreransvar følte også at denne relasjonen kunne være problematisk. Med tanke på dette er det grunn til å tro at nyutdannede ikke burde ha et slikt ansvar i sitt første yrkesår.

Ut fra min forståelse opplever de nyutdannede kroppsøvingslærerne samarbeidet med elevenes foreldre som problematisk, uavhengig om de var kontaktlærere eller ikke. De forteller at foreldrene er et ledd i skolen som er lite tilgjengelige og synlige, med mindre det er noe de lurer på eller er misfornøyde med.

*Man hører jo som regel hvis de (foreldre) er misfornøyde, det er ikke alltid man hører hvis de er veldig fornøyde. Men er de misfornøyd, da hører du fra de (Maren).*

Dette utsagnet oppsummerer de nyutdannede kroppsøvlingslærernes syn på hvordan foreldre oppleves. Det er ingen som forteller at foreldre tar kontakt hvis de er fornøyd med noe, det må oppstå et klart problem for at foreldre skal vise interesse for samarbeid.

#### **4.3.4 Læreres vs. foreldres forståelse av kroppsøvlingsfaget**

De nyutdannede kroppsøvlingslærerne føler det er vanskelig å vite hvordan de skal takle vanskelige foreldresituasjoner, og vite hva som er rett og galt og gjøre i forhold til hver enkelt situasjon. Samtidig opplever noen at det er vanskelig å stå alene når foreldre er kritiske til hvordan den enkelte lærer og skolen gjennomfører sin praksis.

*Når det kom foreldreklager, og de gjerne vil ringe og prate med deg. Og sinte mail. Det var situasjoner hvor det ikke var så gøy å stå alene (Maren).*

De nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplever at misforståelser mellom skole og hjem som regel oppstår fordi foreldre har lite kunnskap om kroppsøvlingsfaget. Og i denne undersøkelsen er disse misforståelsene hovedgrunnen til at denne relasjonen oppleves som problematisk.

*Kunnskapsnivået innenfor hva kroppsøving er hos foreldre den er ikke der. Vi må lære dem opp på nytt. På foreldremøtene så måtte jeg snakke og informere dem om hva kroppsøving er i dag. Det er en aha-opplevelse for alle. De har ikke hørt det før. Så der må du lære dem opp faktisk (...). Så går det litt opp for dem at; "Å ja, nei sånn var det ikke når jeg var ung, her har det skjedd mye" (Christian).*

Er det slik at lærere burde benytte og/eller faktisk benytter foreldremøtene som voksenopplæring? Det er mange av de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i likhet med Christian som opplever at foreldre tenker at kroppsøvlingsfaget er som når de var unge. Det viser seg i denne undersøkelsens datamateriale at det ofte oppstår konflikt mellom skole og hjem på grunn av foreldrenes dårlige forståelse av elevvurdering i kroppsøvlingsfaget, hvilket er gjeldene både for de nyutdannede ungdomsskolelærerne og videregående lærerne. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplever at kroppsøving er et viktig fag for både elever og foreldre i skolen, hvilket de føler er en grunn til at

foreldrene er veldig opptatt av karakterene elever får i faget, og stiller derfor spørsmål hvis de føler at karakterene er urettferdige eller lite forståelig.

*Kroppsøving er ganske viktig for mange her, den karakteren er viktig å få bra. Både for elever og for foreldre. Så jeg hadde noen foreldre på strupen i fjor. Så første inntrykket med å sette karakterer var litt skummelt, for det ble så mye oppstyr rundt det (Maren).*

Elevvurdering er et tema alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne snakker mye om, og som alle nevner som en av de største utfordringene i møtet med yrkesutøvelsen. I tillegg forteller de at både elever og foreldre krever å få en god tilbakemelding på hvorfor elevene får den karakteren de får. Torstein er opptatt av å gi klare og gode tilbakemeldinger til sine elever i sitt vurderingsarbeid. Han forteller at han i arbeidet med halvårsvurderingen i kroppsøvingsfaget snakket med alle elevene sine for å informere dem om hvilken karakter de kunne regne med å få. Når disse tilbakemeldingene var gitt opplevde han en hendelse hvor en foresatt reagerte kraftig med å møte opp på skolen for å konfrontere Torstein direkte.

*Da var det foreldre som reagerte veldig sterkt med å dukke opp på skolen og skjelle meg ut fordi han ikke kunne skjønne at dattera hans fikk den karakteren. Så det var spesielt at en voksen person dukker opp på skolen og på en måte overtaler eller prater med meg for at det skal bli i orden, det er spesielt (Torstein).*

Hva er grunnen til at foreldre reagerer på denne måten? Gustavsson og Ekstrand (2001) hevder at foreldre kan prøve å ”teste” de nyutdannede lærerne ved å være kritiske til deres arbeid, fordi de ikke har full tillit til deres kompetanse som lærere, og er redde for at deres barn blir benyttet som forsøkspersoner i lærerarbeidet. En annen grunn kan være at foreldre ikke er fullstendig oppdatert, og av den grunn stiller spørsmål til vurderinger som blir satt av lærere (Solberg & Solberg, 2011). For å kunne forhindre misforståelser og uheldige situasjoner som dette foreslår Solberg og Solberg (2011) at lærere må informere foreldre slik at begge parter besitter lik forståelse og referanseramme til vurderingsarbeidet.

I likhet med Torstein opplevde Maren en situasjon hvor en forelder er uenig i hennes vurdering av en elev. Hun forteller om hvor høye krav foreldre har til sine barn, og hvor mye karakterer betyr for foreldre.

*Det som kanskje var mest spesielt i fjor var at jeg hadde en elev som gikk opp en karakter til jul, fra tre til fire. Og den eleven hadde sikkert ikke vært noe mer enn en treer-elev, men jeg synes han hadde kommet seg. Og jeg tok jo over fra en annen lærer også. Og fikk da klage fra foreldre fordi de syntes at han burde gått opp mer. Det at han i det hele tatt hadde gått opp var ikke bra nok, han burde gått opp til en femmer. Og da er det litt sånn; "Hva skal du svare på det?" Det er ikke det du forventer at foreldre skal klage på. Gutten var vel kanskje egentlig fornøyd, men hjemme var de ikke fornøyde (Maren).*

Foreldre skal støtte, rose og oppmuntre sine barn, ikke kritisere og overkjøre dem (Nordahl, 2010). Maren, Jørgen og Torstein ytrer at foreldre ofte har for høye krav til barna sine, og at dette føles frustrerende for skole-hjem samarbeidet. De nyutdannede er opptatt av elevenes beste, og ser at de høye forventningene til foreldrene ikke alltid er bra for elevenes læring og utvikling. Ifølge Grimsæth og Hallås (2013) er høye forventninger viktig for at elever lykkes i skolen, men poengterer at forventningene må stå i samsvar med elevens arbeidsinnsats og mål for at forventningene skal ha positiv innflytelse på elevens læring og utvikling.

Nordahl (2010, s. 164) hevder at "Utgangspunktet for samarbeidet må være hva foreldre og lærere sammen kan gjøre for at barna skal få best mulig læring og utvikling ut fra sine egne evner og forutsetninger". Foreldre er forskjellige, og det er ulikt hvor mye den enkelte forelder engasjerer og involverer seg i skolen. Dette krever at samarbeidet mellom læreren og hjemmet må tilpasses hver enkelt elev og de enkelte foreldrene (Westergård, 2012).

*Vi merker jo hvem som har foreldre som følger opp hjemme, som bidrar med lekser og annen oppfølging, kontra de som ikke har den samme tette oppfølgingen (Runar).*

Det er ulikt hvordan de nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplever foreldrenes engasjement og involvering i skolehverdagen. Slik Runar forklarer det er det lett å observere forskjell på foreldres oppfølging av elevene. Elever som er motiverte og har orden hjemmefra viser tydelig at foreldrene følger med og tar del i elevenes skolehverdag. Elever som har uorden, og ikke alltid gjør slik de skal, har foreldre som tar mindre del i barnas skolehverdag (Westergård, 2012). I denne undersøkelsen ses disse foreldrene på som synlige og/eller usynlige. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplever de usynlige foreldrene som problematiske å samarbeide med. De er vanskelig og få tak i, og det er som oftest de som er uenige i hvordan ting gjennomføres på skolen.



På den annen side har de nyutdannede kroppsøvlingslærerne forståelse for at foreldre ikke kan vie all sin tid til å ta del i elevenes skolehverdag, og at dette samarbeidet er krevende for begge parter. De har forståelse for at tiden ikke strekker til for foreldrene, og er derfor opptatt av å ta imot foreldre på en god måte. Torstein har erfart i sitt første år i yrket at å ta imot foreldrene på en god måte ofte legger et godt grunnlag for god kommunikasjon gjennom skoleåret.

*Så er det viktig å ta imot foreldre, har jeg skjönt, på en høflig og god måte. På konferansesamtaler og foreldremøter. Spille på lag med de, prøve så godt jeg kan. Men det er ikke alltid like lett, for det er mange ulike meninger om lærere og hvordan ting skal gjøres (Torstein).*

Westergård (2012) og Fransson (2001) antyder at både nyutdannede og erfarne lærere kan oppleve skole-hjem samarbeidet som vanskelig. Foreldregruppen er stor, og det kommer nye foreldre inn hvert år som lærere skal møte. De erfarne lærerne har en fordel med at de har mer erfaring, men siden ingen foreldre er like, vil dette kunne være et like stort problem for de erfarne som for de nyutdannede i dagens skole poengterer Westergård (2012).

#### **4.3.5 Relasjonen til elevene og elevenes foreldre – hvorfor så forskjellig?**

Det viser seg i denne undersøkelsen at alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplever mindre problematikk i relasjonen til sine elever, enn til elevenes foreldre. Hva er grunnen til dette?

Hvordan kvaliteten på relasjoner i skolen utvikler seg avhenger av lærerens relasjonskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2012). Relasjoner skapes i samhandling med andre mennesker (Røkenes & Hanssen, 2012), og som lærer er du mer med dine elever enn med elevenes foreldre. Dette er en av hovedgrunnene til at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen lettere etablerer en god relasjon med sine elever enn med elevenes foreldre. Det er samtidig tidligere diskutert at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne har en god relasjon til sine elever fordi de er unge aldersmessig og av den grunn lettere kan relatere seg til elevenes hverdag. Foreldre som har elever i ungdomskolen og i den videregående skolen vil stort sett være eldre enn de nyutdannede kroppsøvlingslærerne, noe som kan være en grunn til at de nyutdannede har vanskeligere med å skape og etablere en like god relasjon til foreldregruppen.

I rammeplanen for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag er målet med praksisopplæringen at studentene skal møte de krav og forventninger som stilles til lærerrollen, hvor praksisopplæringen blant annet skal organiseres slik at studentene samarbeider med foreldre og andre som har ansvar for barns oppvekstmiljø (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). I denne undersøkelsen nevner Espen at han ikke har opplevd å møte foreldre i lærerutdanningens praksisopplæring, og følte seg av den grunn usikker på denne foreldrerelasjonen. Man kan ikke konkludere med at lærerstudenter ikke møter foreldre i praksis, men mest sannsynlig møter de ikke foreldre med mindre praksisveiledere legger opp til dette, eller om foreldre dukker opp på skolen uanmeldt når studenter er i praksis. Ut fra min forståelse av det de nyutdannede forteller tror jeg ikke utdannelsen kan forberede en nyutdannet på alt "rundt" skolen, hvilket er det arbeidet som ikke foregår i henhold til lærernes egen undervisningspraksis. Lærer-foreldre relasjonen er en relasjon som kan betraktes som en faktor "rundt" skolen, en relasjon som ikke direkte er i skolen til enhver tid. En relasjon må oppleves for å få en god forståelse av den. På den andre siden får studenter som er i praksis en god pekepinn på hvordan man som lærer etablerer god kontakt med elever. Det er først og fremst elevene de forholder seg til, der hovedoppgaven i praksis er å gjennomføre undervisning med elever. På bakgrunn av dette kan vi si at studenter i praksis opplever elever som godt synlige, og foreldre som mer usynlige i skolen, hvilket er en grunn for at foreldrerelasjonen kan oppfattes som mer ukjent og utfordrende i møte med læreryrket for de nyutdannede kroppsøvingslærerne.

Som tidligere diskutert har de nyutdannede kroppsøvingslærerne opplevd flere alvorlige konflikter med elevenes foreldre enn med elevene selv. De opplever at foreldre har mindre tillit til deres kompetanse, hvilket gjør at foreldrerelasjonen kan være vanskeligere å etablere enn elevrelasjonen. I tillegg er skolen en arena bestående av mange mennesker, og det skal godt gjøres som lærer å oppnå en god relasjon til alle disse menneskene samtidig. Drugli og Nordahl (2010) hevder at hver enkelt lærer besitter en egen relasjonskompetanse, som er ulik fra lærer til lærer. Noen lærere har en umiddelbar evne til å etablere positive relasjoner, mens andre i større grad streber med dette. Christian ytrer sin frustrasjon over at det ikke er nok tid til å skape gode relasjoner med alle menneskene som tar del i skolen.

*Hvis du skal gå og få en skikkelig relasjon til alle foreldrene så er det veldig tidkrevende, det er på en måte nok med alle barna (Christian).*

Christian poengterer at det er ”nok med alle barna”. Som kroppsøvlingslærer underviser man i gjennomsnitt 300 elever i uka, noe som i seg selv er en utfordring. I tillegg til å skape gode relasjoner til alle elevene skal man også bygge gode relasjoner til elevenes foreldre og alle kollegaene på skolen, noe som virker som en vanskelig oppgave, og en utfordring som nødvendigvis ikke bare gjelder nyutdannede.

#### **4.4 Den første tiden i læreryrket – Et praksissjokk?**

Denne avsluttende delen trekker linjer til diskusjonens første og andre hovedtema, for å dypere og mer fullstendig belyse deres første tid i læreryrket, samt om de opplevde et praksissjokk. Videre presenteres de nyutdannede kroppsøvlingslærernes tanker om sitt videre yrkesliv, der det diskuteres om de ønsker å fortsette å jobbe som kroppsøvlingslærere resten av sitt yrkesliv.

##### **4.4.1 Nyutdannede kroppsøvlingslæreres første tid i læreryrket**

De nyutdannede kroppsøvlingslærerne erfarte den første tiden i læreryrket noe ulikt. Som tidligere nevnt benyttet de nyutdannede kroppsøvlingslærerne ulike beskrivende ord for å beskrive hvordan de opplevde sin første tid i læreryrket. De benyttet ord som; spennende, skummelt, voldsomt, utfordrende, brutalt og hektisk. Mye ansvar ble også nevnt, i tillegg til ordet; overleve. Fransson (2001) hevder at sterke ord og uttrykk som nyutdannede benytter for å beskrive sine følelser i møtet med yrkeslivet kan gi antydninger om et praksissjokk, og Ulvik og Langørgen (2012) mener at et slikt praksissjokk setter de nyutdannede inn i et overlevelsesmodus.

”Overgangen fra utdanning til yrke kan oppleves som tøft for mange nyutdannede lærere. De må gjøre seg kjent med kulturen på sin nye arbeidsplass å finne sin måte å utøve læreryrket på” (Karlsen, 2009, s. 338). Selv den beste lærerutdanning vil ikke kunne forberede studentene fullt ut på den mangfoldigheten og kompleksiteten som kroppsøvlingslærerne møter i sitt første yrkesår (Karlsen, 2009). Hvilke spesifikke forhold er det utdanningsløpet ikke har forberedt de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen på? Hva er det som tynger mest i utøvelsen av yrket som kroppsøvlingslærer?

Å undervise elever i kroppsøving viser seg i denne undersøkelsen å være minst utfordrende i møtet med yrket. Det er tydelig at arbeidet med å planlegge og gjennomføre undervisning er den enkleste delen av yrkesutøvelsen fordi lærerutdanningen gav de nyutdannede god faglig kompetanse. Ut over dette viser det seg at læreryrket er mer komplekst enn som så, fordi yrkesutøvelsen består av mer enn å planlegge og gjennomføre undervisning.

*Det var mange andre oppgaver i tillegg til å undervise som er knyttet til det å være lærer. Ikke bare det å planlegge en undervisningsøkt og gjennomføre den. Det var liksom så mye mer i forhold til oppfølging av elever (Runar).*

Lærerrollens hovedoppgave er å tilrettelegge for elevenes læring og utvikling i skolen (St.meld. nr 11(2008-2009)). Dette er en stor oppgave, som de nyutdannede har erfart at omhandler mer enn bare å undervise elevene i kroppsøvingstimene. Det å ha ansvar for andre mennesker opplevde de nyutdannede som spesielt utfordrende og krevende i sitt første yrkesår. Det kan virke som det er nettopp dette ansvaret som tynger mest i yrkesutøvelsen. De nyutdannede kroppsøvingslærerne føler på et mye større ansvar i yrkesutøvelsen, enn det de erfarte i utdannelsen.

*Jeg kjente veldig på det ansvaret, at her er det bare opp til meg (Hannah).*

*Det var veldig mye nytt i forhold til hva jeg har hatt i praksis. Å komme fra praksisrollen til å ha hele ansvaret selv (Espen).*

Hva kan være grunnen til at de nyutdannede kroppsøvingslæreren opplevde et økt ansvar i overgangen fra student til yrkesutøver? Hansen og Simonsen (2001) hevder at lærerrollen består av tre ulike hovedroller; rollen som *mentor*, rollen som *mester* og rollen som *mor*. Mentorrollen består av å veilede og støtte elevene. Rollen som mester innebærer å være en kyndig fagperson som kan reflektere og skape et godt læringsmiljø, og morsrollen krever at læreren forstår og har omsorg for elevene. Hansen og Simonsen (2001) påpeker at enhver lærer må utøve alle disse tre rollene samtidig, for å kunne være en profesjonell lærer. Dale (1989) på sin side, med sine tre kompetansenivåer (K1, K2 og K3), hevder at en lærer må kunne bevege seg uproblematisk mellom de tre kompetansenivåene for å kunne utøve lærerrollen profesjonelt. Ut fra det Hansen og Simonsen (2001) og Dale (1989) poengterer kan det være grunn til å tro at de nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen har for lite yrkeserfaring til å

kunne utøve lærerrollen profesjonelt, fordi de ikke klarer å utøve alle rollene og kompetansenivåene samtidig. Å utøve lærerrollen profesjonelt består av mange roller og kompetanser som de nyutdannede trolig ikke er godt nok kjent med, hvilket kan være en grunn til at de nyutdannede opplever et økt ansvar i møtet med yrkeslivet. Samtidig er det interessant å stille spørsmål om dette kun er utfordrende for nyutdannede? Det Hansen og Simonsen (2001) og Dale (1989) omtaler henvises ikke direkte til nyutdannede, men til hvordan alle lærere utøver sin lærerrolle profesjonelt. Av den grunn kan dette være en utfordring for alle lærere i skolen, selv om de nyutdannede mest sannsynlig vil ha en større utfordring med dette på grunn av sin manglende yrkeserfaring.

Alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne forteller at de gjennom sitt første yrkesår møtte nye og ulike situasjoner, som utfordret deres kompetanse. Elstad, Helstad og Mausehagen (2014) hevder at mange av de kompetansene som lærere må beherske, gjerne krever flere års erfaring. Videre trekker de frem at lærere best utvikles gjennom egen yrkeserfaring, og gjerne med støtte fra mer erfarne yrkesutøvere. Den erfarne læreren har i motsetning til en nyutdannet et repertoar av erfaringer som gjør det enklere å handle og reflektere over ulike situasjoner som oppstår i arbeidshverdagen (Grimsæth & Hallås, 2013).

#### **4.4.2 Spørsmål til skolens vurderingspraksis**

De nyutdannede kroppsøvingslærerne sier at arbeidet med elevvurdering og karaktersetting utfordret deres lærerkompetanse. Torstein tror at grunnen til dette er at han har for lite yrkeserfaring på området.

*I starten var det veldig vanskelig å sette karakterer synes jeg. Jeg hadde et veldig godt bilde av hva jeg tenkte en femmer var før jeg startet. Men det ble nesten bare verre når jeg startet og sto ansvarlig for å sette karakteren selv. Så der tror jeg mye erfaring og sånne ting spiller inn (Torstein).*

Ifølge Elstad, Helstad og Mausehagen (2014) krever lærerarbeidet med elevvurdering og karaktersetting en skjønnsmessig vurdering, som krever en kompetanse som opparbeides over tid. Nyutdannede lærere trenger mer tid til å reflektere over ulike hendelser som uventet dukker opp, fordi de er mindre fleksible og raske i sin problemløsning enn sine mer erfarne kollegaer (St.meld. nr 11 (2008-2009)). For de

nyutdannede i denne undersøkelsen gjelder dette spesielt nye og uventede situasjoner koblet til elevvurdering, foreldrekontakt og lærersamarbeid.

Det er tidligere diskutert at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne er opptatt av å følge statens krav og læreplanens rammer for hvordan skolen skal gjennomføre sin vurderingspraksis. De er forbauset over at den reviderte læreplanen i kroppsøving fra 2012 ennå ikke er innført, og er ikke redde for å si ifra når de mener vurderingspraksisen blir gjennomført på feil måte. Hva er egentlig riktig vurderingspraksis i kroppsøvlingsfaget? Dagens læreplan er et statelig styringsinstrument som inneholder bestemmelser, råd og retningslinjer som den enkelte lærer benytter som utgangspunktet for sin praksis (Engelsen, 2012). ”Læreplanen styrer nok, men ved analyse og tolkning viser den seg å styre i ulike retninger!” (Engelsen, 2012, s. 22). Når nye læreplaner og reguleringer om vurdering blir innført i skolens kroppsøvlingsfag kommer det frem i Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) at endringene går i motstridende retninger når lærerne skal iverksette endringene. Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) mener dette kommer av at lærere tolker endringer ulikt, hvilket resulterer i at graden av retning på endringene knyttes til lærernes individuelle praksisteori.

Det er ulikt hvor mye de nyutdannede har påvirket, og hvor modige de viser seg å ha vært i sin yrkesstart. Ida, Christian, Jørgen og Torstein oppfattes som veldig modige. De tør å si ifra, og er ikke redde for å ”trække noen på tærne”. Siden halvparten av de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen så tidlig i sin yrkeskarriere tør å si ifra og stille spørsmål til skolens praksiser, er dette viktig å diskutere. Det synes overraskende at nyutdannede så tidlig sier ifra, og ønsker å påvirke skolen og andre lærere ved skolen så direkte. Har alle nyutdannede kroppsøvlingslærere alltid vært så modige? Eller er det rett og slett noe som kan kjennetegne vår nye lærergenerasjon? Kan vi kalle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen for; ”generasjonen; si ifra!”? Generasjonen som denne studien undersøker kaller Bergh & Behrer (2013) for generasjon Y. Denne generasjonen består av mennesker som er født fra 1980 til 1996, og kjennetegnes som en gruppe mennesker som har større tro på fremtiden enn generasjonen før dem. Grunnen til dette kan være at generasjon Y har gjennom sin oppvekst blitt fortalt av sine foreldre at de har uendelige muligheter, og vokst opp i et samfunn som er i konstant utvikling (Bergh & Behrer, 2013).

Når nye lærere kommer ut i læreryrket er de fulle av entusiasme, og opptatt av å se muligheter for nyskaping og utvikling (Østrem, 2008b). De nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen forstås nettopp som veldig entusiastiske. De ser mange muligheter og få begrensninger for hva som går an å få til i skolen. Erfarne lærere som har jobbet i skolen i mange år har et mer realistisk syn på hva som går an å få til i den travle skolehverdagen, på grunn av sin lengre yrkeserfaring. I det norske samfunnet er skolesystemet et av de samfunnssystemene hvor yrkesutøverne kan oppleve et stort ”gap” mellom samfunnets forventninger til skolen og realiteten som skjer i praksisfeltet (Arneberg & Overland, 2013). Enklere forklart kan man si at det oppstår avstand mellom intensjon og virkelighet (Damsgaard, 2010). Hvis dette ”gapet” oppleves gjennom yrkeserfaring vil det være grunn til å tro at nyutdannede lærere ikke er klar over dette ”gapet” når de starter sin yrkeskarriere, og at de erfarne lærerne på sin side har forståelse for dette ”gapet”, og har godtatt at ikke alt er mulig å gjennomføre slik samfunnet forventer. Det kan derfor være grunn til å tro at det første året i læreryrket innebærer at de nyutdannede lærerne må tilpasse seg ”virkeligheten”, ved å forstå at ”gapet” mellom forventning og praksis ikke er så lett å forandre på.

#### **4.4.3 Opplevde de nyutdannede kroppsøvlingslærerne et praksissjokk?**

Opplevde de nyutdannede kroppsøvlingslærerne et praksissjokk i møtet med læreryrket? Christian og Espen sier tydelig med egne ord at de ikke føler de opplevde et praksissjokk, og begge begrunner påstanden med at de hadde mye praksis i utdannelsen som var god og lærerik.

*Praksisen var så god under opplæringen min at jeg fikk ikke noen sånne aha-opplevelser egentlig. Jeg synes det gikk greit. Fikk ikke det praksis-sjokket som det skrives så mye om (Christian).*

*Men heldigvis så har jeg hatt 40 uker praksis totalt i utdannelsen, heldigvis på grunn av det da så viste jeg jo litt mer hva jeg gikk til. Jeg fikk jo ikke akkurat noe praksis-sjokk når jeg begynte her. Som mange har snakket om da, at man på en måte vil komme fortest mulig unna yrket igjen (Espen).*

Caspersen (2006) hevder at praksisdelen av utdanningen har en positiv effekt på yrkesstarten, og påpeker at jo mer praksis lærerstudentene gjennomfører, jo større føling har de med ”praksissjokket” allerede i utdanningen. Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen har ulik utdanningsbakgrunn, og det er

derfor ulikt hvor mange praksisuker de ulike nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen har gjennomført i sitt utdanningsløp. Espen og Christian har begge grunnskolelærerutdannelse, og Christian uttaler ovenfor at han har hatt 40 uker praksis gjennom sitt utdanningsløp, noe som er veldig mye i forhold til faglærerutdannelsen i kroppsøving og idrettsfag, som legger opp til 12 ukers praksis fordelt på et tre års utdanningsløp. Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen i tillegg til Espen og Christian forteller at det gikk fint å begynne å jobbe som kroppsøvlingslærere, og at praksisperiodene i utdannelsen var det som gav dem det beste utgangspunkt for å begynne å jobbe som lærere. Av den grunn kan det virke som de nyutdannede kroppsøvlingslærerne hadde nok praksis i sin yrkesutøvelse uavhengig om de hadde 12 eller 40 ukers praksis i utdanningen, selv om noen av de nyutdannede på den annen side ytrer at de kunne ønsket seg mer praksis i utdannelsen.

Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller om mange problematiske hendelser de møtte det første året, men ingen som de ikke føler de kunne klare å løse.

*Jeg har ikke møtt på noen utfordringer som jeg ikke føler at jeg har kommet meg greit ut av. Eller som jeg føler jeg ikke har vokst på. Det føler jeg er veldig bra. Det er ingen utfordringer som har vært for store, det er det ikke (Runar).*

Det er forskning som viser at det første året i læreryrket ikke nødvendigvis behøver å være fullt av negative erfaringer og en stor påkjenning. Jordell (1982) og Caspersen og Raaen (2010) har alle forsket på nyutdannede læreres møte med yrket, og stilt spørsmål til begrepet; praksissjokk. De er i tvil om begrepet er en dekkende betegnelse på nye læreres situasjon. Jordell (1982) og Caspersen og Raaen (2010) hevder at erfarne og nyutdannede lærere som kommer nye til en skolekultur på mange måter er i samme situasjon. De må begge gjøre seg kjent, få undervisningen til å fungere, samt etablere kontakt med skolens ulike forhold. Likevel er det en forskjell. De erfarne har vært gjennom dette møtet en eller flere ganger før, og besitter av den grunn mer erfaring om dette møte. De nyutdannede vil derfor kunne oppleve noe mindre trygghet i møtet med skolen for første gang.

Hebert og Worthy (2001) mener det er viktig at nyutdannede kroppsøvlingslærere møter yrket med realistiske forventninger til arbeidshverdagen, gjør de det er det mindre sjanse for at de opplever et praksissjokk. "Å balansere egne ambisjoner, forventninger



og ofte motstridende krav opp mot muligheter til å realisere disse ser ut til å være en nøkkelfaktor for nye lærere” (Hoel, 2005, s. 102). Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen hadde forventninger om at inngangen i yrkeslivet ville bli en krevende periode, og en tid som kunne by på en rekke utfordringer. Samtidig som de virket veldig klar over at utdannelsen ikke kunne forberede dem på alt yrkesutøvelsen innebærer. Mitt inntrykk er at de nyutdannede i tillegg til å ha realistiske forventninger også var aktive og løsningsorienterte når de møtte problematiske og utfordrende situasjoner. Hebert og Worthy (2001) hevder at det er viktig å være engasjert og aktiv i rollen som nyutdannet kroppsøvlingslærer, ta kontroll, være spørrende, og ta kontakt med kollegaer og andre samarbeidspartnere som kan være til hjelp for å lykkes i møtet med læreryrket. Keay (2007) forklarer dette enkelt ved å poengtere at nyutdannede lærere nå ta ansvar for sin egen yrkesutøvelse. Med bakgrunn i disse refleksjonene kan det være grunn til å tro at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen ikke har opplevd et praksissjokk i møtet med læreryrket, selv om de poengterer at overgangen fra utdanning til yrkesliv var stor.

Hva kan vi kalle denne overgangen hvis vi ikke kan eller vil benytte begrepet; praksissjokk? Caspersen og Raaen (2014) benytter begrepet; ”overgangssjokk” for den første tiden i yrket. De forklarer at et ”overgangssjokk” oppleves når den nyutdannede beveger seg fra en setting de er fortrolige med, til en ukjent setting. Den fortrolige settingen oppleves i den beskyttende pedagogiske setting i utdanningen, der de nyutdannede lærerne bare er ansvarlig for sin egen trivsel. Den ukjente settingen blir yrkesutøvelsen hvor de nyutdannede lærerne trer inn i yrket, der de i tillegg til seg selv har ansvaret for andre mennesker (Caspersen & Raaen, 2014). De nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen opplevde overgangen fra å være student til å bli yrkesutøver som en periode med økt ansvar, spesielt rundt utfordringer som stiller krav til deres sosiale kompetanse. De påpeker at de gjennom utdannelsen ikke fikk erfare og føle på det fulle ansvaret som lærerrollen krever i utøvelsen av yrket, samtidig som de er usikre på om utdannelsen i det hele tatt kan og har mulighet til å forberede dem på dette.

*Det er en stor overgang fra å være i praksis til å faktisk være lærer, fordi du får mye mer ansvar selvfølgelig (Christian).*

Mitt forslag til et mer dekkende begrep som kan nyansere begrepet praksissjokk, er et begrep jeg vil kalle; *ansvarssjokk*. Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller i likhet med Christian, men på ulike måter, at de følte på et annet type ansvar i sitt første år i yrket, enn de opplevde i de ulike praksisperiodene fra utdannelsesløpet. Som student har du ikke det samme ansvaret for elevene, samarbeidet med kollegaer og kontakt med foreldre, hvilket kreves av en nyutdannet når han eller hun trer inn i læreryrket som ferdigutdannet lærer. De påpeker at relasjonen med foreldre er vanskelig fordi de i liten grad har praktisert denne relasjonen i utdanningen. I tillegg opplever de vanskeligheter i samarbeidet med kollegaer når det oppstår uenigheter om hvordan skolen skal gjennomføre sin praksis. Det er tydelig at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplever større utfordringer i møtet med de voksne som tar del i skolen, enn de unge. I lærerutdanningens praksisperioder er lærerstudentene først og fremst i kontakt med elevene og den enkelte praksislærer, og lite i kontakt med andre lærere og andre samarbeidspartnere som tar del i skolen. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne er rett og slett mer ”på nett” med elevene, enn de er med de andre partene i skolesystemet. Ut fra dette vil det være grunn til å tro at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplever relasjonskompetansen og den sosiale kompetansen som utfordrende i møtet med spesielt foreldre og mer erfarne lærere, som er personer som er eldre enn de nyutdannede selv.

Caspersen og Raaen (2014) hevder at praksissjokket som uerfarne lærere kan oppleve preges av deres manglende evne til å handle, og deres manglende mulighet til å kontrollere situasjonen de står overfor. Lærere må gjøre en rekke profesjonsetiske valg i sin yrkespraksis, og for at en lærer skal håndtere etiske dilemmaer på en profesjonell og god måte er det viktig at han eller hun kan begrunne hvorfor valg tas (Ohnstad, 2014). Læreren må derfor besitte en god handlingskompetanse til å kunne identifisere etiske dilemmaer (Røkenes & Hanssen, 2012). Rollen som lærer innebærer et stort sammensatt ansvar som de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen ikke fullt og helt er klar over i møtet med læreryrket. De skal fungere som undervisere hvor de skal kunne sitt fag og vite hvordan de best formidler dette til elevene. Samtidig skal de samarbeide med kollegaer slik at skolen er enig i hvordan skolens undervisning skal praktiseres. Foreldrene skal opplyses om hva som skjer, og har krav om å bli informert. I tillegg så kreves det at læreren fungerer som en omsorgsperson, som hele tiden skal hjelpe elevene fremover med tanke på det faglige og det sosiale aspektet i skolen. Alt dette viser seg å være krevende for de nyutdannede kroppsøvlingslærerne. Det er mye å

passer på til enhver tid, hvilket krever et stort ansvar som de nyutdannede virkelig har fått oppleve i sitt første år i yrket. Derfor kan det være tilfelle at et *ansvarssjokk* forekommer når nyutdannede kroppsøvlingslærere går fra å være studenter til yrkesutøvere i det norske skolesystemet.

#### **4.4.4 De nyutdannede kroppsøvlingslærernes videre yrkesliv**

Norsk og internasjonal forskning viser at mange nyutdannede lærere forlater læreryrket tidlig i sin yrkeskarriere, noe som er bekymringsverdig. Hvis utviklingen fortsetter slik den er i dag vil trolig den norske skolen mangle 11 000 lærere i 2020 (Roksvaag & Texmon, 2012). Hvor mange av disse som er kroppsøvlingslærere og når de velger å forlate læreryrket er vanskelig å si, men ifølge Tiplic, Brandmo og Elstad (2015) er det i dag 33% nyutdannede lærere i Norge som forlater yrket etter fem år. Av den grunn vil de nyutdannede kroppsøvlingslærernes tanker om sitt yrkesliv videre presenteres og diskuteres.

Når de nyutdannede kroppsøvlingslærerne ble spurt om hva de tenkte om sitt videre yrkesliv kommer det frem at de trives i læreryrket, og har mange positive tanker rundt det å fortsette som kroppsøvlingslærere i den norske skolen. Seks av de åtte nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller at de uten tvil ønsker å fortsette å jobbe som kroppsøvlingslærere.

*Jeg ønsker å fortsette å være lærer, jaja! Her! Det skal jeg også, mest sannsynlig, forhåpentligvis (Runar).*

Runar forteller her at han er positiv til å fortsette og jobbe som kroppsøvlingslærer. Dette utsagnet oppsummerer også det Christian, Ida, Torstein, Espen og Jørgen forteller. Selv om alle trives på de skolene de jobber på i dag har ungdomsskolelærerne et ønske om å jobbe på en videregående skole på et senere tidspunkt.

*Jeg vil jo kanskje kunne bytte arbeidssted, altså til en videregående eller idrettsfag. Det er kanskje hoved-drømmen på sikt. Også utfordre meg faglig da på de områdene. Jeg kjenner at fagkompetansen min på ungdomsskolen blir ikke like godt brukt som den kanskje ville blitt brukt på en idrettsfag, der ting er mer spesifikt rettet (Torstein).*

Det er fremtredende hos alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne at de ønsker å jobbe i den videregående skolen. De begrunner dette med at de ønsker en jobb som stiller høye krav til deres faglige kunnskap. De har alle en god og relativt lang utdanning innenfor kroppsøving, og all den kunnskapen de besitter vil de gjerne få benyttet tilstrekkelig. Ida og Runar som allerede jobber i den videregående skolen forteller at de ønsker å fortsette i den jobben de har, samtidig som de har et ønske om og etter hvert få en høyere stilling hvilket kan gi de mulighet for større påvirkningskraft på skolen. Forskningen til Mäkelä, Hirvensalo, Laakso og Whipp (2014) fra Finland trekker frem ulike grunner til hvorfor nyutdannede kroppsøvlingslærere forlater læreryrket. Den viktigste grunnen er kroppsøvlingslærernes trang og ønske om å bruke sine evner optimalt i sitt arbeid. Denne grunnen fremtrer sterkt i denne undersøkelsen, og er hovedgrunnen for at de nyutdannede gjerne vil jobbe på en idrettsfagslinje i den videregående skolen, hvor deres evner og kunnskaper tydeligere kan benyttes mer i det daglige arbeidet.

Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne er positive og trives i læreryrket, men Maren og Hannah er usikre på om de vil jobbe som kroppsøvlingslærere resten av livet. De har ulike begrunnelser for dette. Hannah sier; ”*Det er gøy, og det er veldig morsomt å være kroppsøvlingslærer, men ikke for alltid*”. Hannah har selv en forforståelse om at elever best liker unge lærere, og at hun selv ikke vil bli en kjip gammel lærer som ingen liker. Hun tenker å jobbe som lærer i kanskje 10 år, for så å bytte jobb til noe som kan utfordre henne mer når det kommer til å utvikle sin egen kunnskap. Hun understreker at hun trives som kroppsøvlingslærer nå, men at det ikke er noe hun kan tenke seg resten av livet. Maren er også usikker på om hun vil bli i læreryrket. Hun mener det er slitsomt og ha 300 elever hvert år. Hvis hun skal fortsette som lærer ønsker hun å jobbe på en videregående skole, og gjerne på en idrettsfagslinje. Hun trives veldig godt i skolen, men kanskje ikke i 30 år til. Det kan derfor hende at hun bytter yrke på et senere tidspunkt. Da kan hun fortsatt tenke seg en aktiv jobb, kanskje innenfor rehabilitering eller en stilling i helsedirektoratet.

Mäkelä, Hirvensalo, Laakso og Whipp (2014) deler omorganiseringen av kroppsøvlingslærere inn i tre forhold ved å benytte begrepene; *Attrition*, *area transfer* og *migration*. *Attrition* vil si de lærerne som forlater læreryrket. *Area transfer* er de lærerne som bytter og endrer sitt fagområde, og *migration* betyr at lærerne flytter fra en skole til en annen. Disse tre forholdene deler Mäkelä, Hirvensalo, Laakso og Whipp (2014)

videre inn i to bredere begreper; *Leavers og movers*. *Leavers* er de kroppsøvingslærerne som forlater læreryrket, mens *movers* er de kroppsøvingslærerne som beveger seg rundt innenfor lærerprofesjonen, eller velger å bytte yrkesarena. Christian, Torstein, Espen, Jørgen, Runar og Ida er de kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen som ses på som *movers* fordi de ikke vil forlate yrket. Samtidig ses de på som *migration*, fordi de ønsker å bytte skoletype. Maren og Hannah kan ses på som *leavers*, fordi de ikke vil jobbe som kroppsøvingslærere resten av livet. Samtidig kan de også ses på som *movers*, fordi de ved et eventuelt yrkesskifte ønsker en aktiv jobb som stiller krav til den pedagogiske kunnskapen de allerede besitter. På den måten hører de samtidig til *area transfer* gruppen.

*Det må være noe litt aktivt, det kan ikke bare være kontor (Maren).*

*Kanskje det blir litt lite og være kroppsøvingslærer hele tiden, kanskje jeg trenger litt flere utfordringer og nye oppgaver hvor man må tenke og som stiller litt høyere krav til kunnskapene mine (Hannah).*

Med tanke på at Maren og Hannah vil fortsette sin karriere i yrker som stiller krav til den kunnskapen de allerede besitter fra lærerutdannelsen, vil det være grunn til å tro at vi ikke mister de som pedagogiske arbeidere i det norske samfunn, men at vi mister de som fremtidige lærere. Lærere som velger å forlate yrket, forlater ofte yrket før de lærerne som velger å bevege seg i ulike retninger innenfor lærerprofesjonen (Mäkelä, Hirvensalo & Whipp, 2014). Det vil kunne tyde på at Maren og Hannah mest sannsynlig forlater lærerprofesjonen før de andre kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen.

Læreres første år i yrket er viktige, og det er disse årene som legger grunnlaget for om nyutdannede velger å bli i læreryrket (St.meld. nr 11 (2008-2009)). Hva kan gjøres for å forhindre at nyutdannede lærere forlater læreryrket? Er veiledning en løsning? Mäkelä, Hirvensalo, Laakso og Whipp (2014) påpeker at veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere kan være et viktig element i yrkesstarten for å forhindre frafall. Elstad, Helstad og Mausethagen (2014) mener også at det gir mening å gi nyutdannede veiledning i sitt første yrkesår, fordi læreryrkets yrkesutøvelse preges av kompleksitet. På den annen side viser forskningsresultatene til Tiplic, Brandmo og Elstad (2015) at

veiledning ikke har noen innvirkning på nyutdannede læreres valg om å bli eller forlate læreryrket.

Kunnskapsdepartementet og KS inngikk en intensjonsavtale i februar 2009 om at alle nyutdannede nytilsatte lærere i grunnskolen og i den videregående opplæringen skal tilbys veiledning de første årene i yrket fra og med skoleåret 2010/2011 (Harsvik & Norgård, 2011). Dette for å gi nyutdannede lærere en god overgang mellom utdanning og arbeidsliv, og for å minske risikoen for at nyutdannede lærere forlater yrket (Harsvik & Norgård, 2011). Målet om et veiledningstilbud til alle nyutdannede lærere er fortsatt ikke nådd, blant annet fordi innholdet i ordningene er enormt varierende (Harsvik & Norgård, 2011). Når de nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen ble spurt om hvordan de ble fulgt opp gjennom sitt første yrkesår, forteller de om ulike veiledningstiltak og mentorordninger de har fått tilbud om, og tatt del i. Seks av de nyutdannede forteller at de både har fått tildelt en mentor som var felles for alle nyutdannede på skolen de arbeidet på, samt tatt del i veiledningsprogrammer de har fått tilbud om fra sine tidligere høyskoler, samt kommunene de jobber i. Ida og Christian på sin side har ikke fått tilbud om noen form for veiledning. De som har mottatt veiledning omtaler denne som nyttige for deres situasjon som nye i yrket, men de sier ikke noe ytterligere om hvorfor, og om denne veiledningen kan ha forhindret de i å forlate læreryrket. Det undersøkelsen faktisk belyser, er at de nyutdannede kroppsøvingslærerne poengterer støtte og hjelp fra kollegaer som en stor veiledende nyttefaktor i møtet med det første året i læreryrket.

*Jeg fikk ganske mye veiledning ved at jeg bare kunne gå og prate med folk (Hannah).*

Ifølge Keay (2009) kan kollegial støtte i det daglige lærerarbeidet hjelpe nyutdannede lærere, og mener at dette er en form for ”veiledning” som hjelper nyutdannede med å overleve sitt første år i læreryrket. Alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne forteller at de ofte spurte kollegaer om hjelp hvis det var noe de lurte på, og alle forteller i likhet med Hannah at dette var en form for veiledning som var viktig for dem. På bakgrunn av denne refleksjonen viser denne undersøkelsen at kollegaer fungerer som gode veiledere for de nyutdannede kroppsøvingslærerne i deres første år som yrkesutøvere.

## **5. Avslutning og veien videre**

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere opplever og erfarer sitt første år i læreryrket, og hva de anser som mest utfordrende. Problemstillingen er belyst ved å gjennomføre og analysere åtte semistrukturerte intervjuer, som i det foregående kapitlet ble presentert og diskutert. Videre oppsummeres og fremstilles hovedresultatene som studien belyser, samt studiens nytteverdi og tanker om veien videre i forskningsfeltet.

### **5.1 Studiens hovedresultater**

Resultat og diskusjon viser hva de nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplevde og erfarte som utfordrende i møte med læreryrket, samt hva de behersket. Først og fremst kommer det frem at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplevde selve kroppsøvlingsundervisningen som minst utfordrende i møtet med yrket. De har god kontroll på planlegging og gjennomføring av sin undervisning, hvilket henger sammen med at utdannelsen gav dem god faglig kompetanse. I tillegg opplevde de å ha et godt relasjonsforhold til sine elever, som de uttaler som en naturlig relasjon som oppstår av seg selv. Dette relasjonsforholdet viser seg å være forholdsvis problemfritt på grunn av de nyutdannedes unge alder, som gjør at de lettere relaterer seg til barn og unges tankegang.

Relasjonen og samarbeidet til elevenes foreldre viser seg på den annen side å være problematisk for de nyutdannede kroppsøvlingslærerne. Dette relasjonsforholdet opplevde dem som utfordrende fordi foreldregruppen er stor og lite tilstede i skolehverdagen, samtidig som foreldre er en gruppe de nyutdannede var i lite kontakt med i utdanningsløpet. Det er fremtredende at denne relasjonen er problematisk på grunn av partenes ulik forståelse for kroppsøvlingsfaget. Lærerne og foreldrene besitter ulik forståelse av hvordan elevvurdering skal og burde praktiseres, hvilket preger de nyutdannedes yrkesutøvelse. Elevvurdering fremtrer som en negativ faktor som stadig dukker opp som en grunn til misforståelser og diskusjoner, ikke bare med foreldre, men også med erfarne kollegaer. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplever at samarbeidet med kollegaer er krevende, med tanke på læreres ulike syn på hvordan skolen skal gjennomføre sin praksis. De nyutdannede opplever kollegaer som lite

forandringsvillige, og føler på et ansvar om å si ifra. Av den grunn forstås de nyutdannede som modige i sin posisjon, de er opptatt av å gjøre ting på riktig måte ved å følge den reviderte læreplanen fra 2012. De opplever at de ikke blir benyttet som en resurs, selv om de aktivt har gått inn for å påvirke den enkelte skolepraksis ved å stille spørsmål, hvilket de nyutdannede opplevde som utfordrende. Det er tidligere diskutert at alle skoler har sin egen skolekode som de nyutdannede må bli en del av før de hensiktsmessig kan påvirke skolekulturen, noe som trolig henger sammen med de nyutdannedes frustrasjon over å ikke bli hørt, og tatt på alvor.

Studien viser at det ikke bare er negative opplevelser som møter de nyutdannede kroppsøvingslærere i møte med yrkeslivet, og av den grunn fremtrer ikke praksissjokk som et aktuelt begrep for å beskrive de nyutdannede første tid i læreryrket. Nevneverdige grunner til dette er at de nyutdannede kroppsøvingslærerne var aktive og engasjerte i sin arbeidshverdag, og hadde realistiske forventninger til yrkesstarten ved å selv ytre forståelse for at de har mindre yrkeserfaring enn sine erfarne kollegaer. De nyutdannede fremhever i tillegg at utdannelsen gav dem gode forutsetninger til å utøve rollen som lærer, og poengterer at praksisperiodene var det som gav dem det beste grunnlaget for å begynne å jobbe som kroppsøvingslærere. På bakgrunn av disse faktorene er det lite som tyder på at de nyutdannede opplevde et praksissjokk i møte med yrket. Alle de nyutdannede trives som kroppsøvingslærere, og det viser seg at seks av de åtte kroppsøvingslærerne er positive til å fortsette sin yrkeskarriere som kroppsøvingslærere i den norske skolen, hvilket kan være en grunn til at de nyutdannede ikke opplevde et praksissjokk. På den annen side er det fremtredende at de nyutdannede opplevde overgangen fra utdanning til yrkesliv som stor, og følte på et økt individuelt ansvar som yrkesutøvere. Av den grunn kan begrepet; *ansvarssjokk* være et mer nyansert begrep for nyutdannede kroppsøvingslæreres første tid i læreryrket.

Som nyutdannet stilles det krav til en allsidig kompetanse som skal erverves gjennom utdanningen, hvilket betyr at lærerrollen skal utøves profesjonelt. Studien viser til ulike utfordringer som de nyutdannede kroppsøvingslærerne opplevde som problematiske, hvilket belyser hvilken kompetanse de nyutdannede ikke har ervervet like godt gjennom utdanningen. De nyutdannede opplever vanskeligheter med å løse ulike profesjonsetiske dilemmaer som de ikke tidligere hadde erfart. Slike dilemmaer stiller krav til læreres handlingskompetanse. Det diskuteres i denne studien at de nyutdannede besitter mindre



handlingskompetanse enn sine mer erfarne kollegaer på bakgrunn av deres manglende yrkeserfaring. Dette viser til at de nyutdannede som regel ligger et skritt bak de erfarne lærerne når de selv er ansvarlige for å håndtere ulike uforutsette konflikter og hendelser som oppstår i skolehverdagen. Samtidig diskuteres det at noen av utfordringene som belyses også kan oppleves som utfordrende for de erfarne lærerne i skolen. Erfarne lærere har den fordel av at de har mer yrkeserfaring enn nyutdannede, men de kan likevel møte nye ukjente situasjoner som oppleves som utfordrende.

Resultatene som studien belyser er basert på nyutdannede kroppsøvlingslærere, men det er grunn til å tro at andre nyutdannede faglærere også kan kjenne seg igjen i de ulike utfordringene som presenteres og diskuteres. De fremtredende utfordringene knyttes til lærerrollens helhetlige yrkesutøvelse, hvilket viser at utfordringene ikke først og fremst er fremtredende på bakgrunn av at de nyutdannede er kroppsøvlingslærere. Av den grunn bør skoler som ansetter nyutdannede være bevisste på hvilke oppgaver de gir nyutdannede det første yrkesåret, uavhengig av om de er kroppsøvlingslærere eller ikke.

## **5.2 Studiens nytteverdi og veien videre**

Avhandlingen gir et relativt bredt blikk på nyutdannede kroppsøvlingslæreres opplevelser og erfaringer fra sitt første yrkesår, hvilket andre nyutdannede faglærere også trolig kan relatere seg til. I tillegg vil jeg mene at studien har nytteverdi for flere aktører i det norske skolesystemet, som har et behov for å forstå nyutdannedes situasjon. Avhandlingen kan blant annet gi lærerstudenter realistiske forventninger til den kommende yrkeshverdagen, og hjelpe skoler til å legge til rette for kommende nyutdannede, samt gi de ulike lærerutdannelsene innblikk i hvilken kompetanse de nyutdannede besitter etter endt utdanning. Ønsket er at de ulike aktørene ser verdien av resultatene, og benytter dem med hensikt i å forbedre skolens ulike praksiser med tanke på nyutdannede lærere overgang fra utdanning til yrkesliv.

Studien har belyst en rekke sentrale aspekter som er fremtredende for nyutdannede kroppsøvlingslæreres første år i læreryrket. Jeg anser studien som et bidrag til forskningsfeltet, samtidig som feltet ikke kan ses som ferdig utforsket. På bakgrunn av dette presenteres tanker om mulige veier videre i forskningsfeltet. En mulig vei kan være å se på hva lærerutdanningene gjøre for å bevisstgjøre studentene på det som er mest utfordrende i starten av yrket, ved å intervjuer lærerutdannere. Siden studien

belyser en rekke utfordringer som nyutdannede kroppsøvingslærere opplever i møtet med yrkeslivet ville det vært interessant å ta tak i en av utfordringene, for å få en dypere forståelse av en enkelt utfordring. Temaet lærerkulturer er et stort og spennende tema i denne undersøkelsen. En videre tanke rundt dette er å intervju nyutdannede og erfarne lærere, for å få en forståelse av begge parters syn på deres lærersamarbeid og lærerkultur. Avhandlingen er også innom spørsmålet om veiledning kan forhindre at nyutdannede forlater læreryrket. Med bakgrunn i dette kunne et videre forskningsprosjekt intervjuet nyutdannede som tar del i et veiledningstiltak, å spørre om hvordan dette hjelper de i inngangen til yrkeslivet.

## Referanser

- Aasland, E. & Brøgger, R. M. (2013). Klasseledelse i kroppspøving: Forhold ved faget som innvirker på lærerens klasseledelse. I: H. Christensen. & I. Ulleberg. (Red.). *Klasseledelse, fag og danning*, (s. 125-138). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Amundsen, P. K. (2009). Å være nyutdannet lærer, behovet for veiledning og organisering av veiledning i skolen. (Fredrikke 2009:2). Hentet 30. april 2015 fra [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/145635/2009\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/145635/2009_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Andreassen, R. & Gamlem, S. M. (2011). Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. I: S. Dobson., A. B. Eggen. & K. Smith. (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 112-129). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum Norli.
- Arfwedson, G., Arfwedson, G. & Haglund, S. (1987). *På vei mot kateteret: En bok for lærere/øvingslærere/veiledere i lærerhøyskolene og for blivende og nyutdannede lærere.* Oslo: TANO.
- Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Arnesen, T. E., Nilsen, A. & Leirhaug, P. E. (2013). ”Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.” Vurdering og undervisning i kroppspøving etter Kunnskapsløftet, *Tidsskrift FoU i praksis*, 7(3), 9-32. Hentet 23. mai 2015 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beck, C., Kosnik, C. & Rowsell, J. (2007). Preparation for the First Year of Teaching: Beginning Teachers’ Views about Their Needs. *The New Educator*, 3 (1), 51-73. Hentet 20. mars 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15476880601141581>
- Bergem, T. (2012). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (utg. 2.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergh, J. V. D. & Behrer, M. (2013). *How Cool Brands Stay Hot: Branding to Generation Y* (2th ed.). Hentet 23. februar 2015 fra [https://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=iu2xex7nzf4C&oi=fnd&pg=PR7&dq=how+cool+brands+stay+hot&ots=GZsY5nM0Pe&sig=fXG1nKqZMYz55LIXbbeozDqWSEc&xedir\\_esc=y#v=onepage&q=how%20cool%20brands%20stay%20hot&f=false](https://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=iu2xex7nzf4C&oi=fnd&pg=PR7&dq=how+cool+brands+stay+hot&ots=GZsY5nM0Pe&sig=fXG1nKqZMYz55LIXbbeozDqWSEc&xedir_esc=y#v=onepage&q=how%20cool%20brands%20stay%20hot&f=false)
- Bergsvik, E., Grimsæth, G. & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordic Studies in Education*, 01, 67-77. Hentet 12. januar 2015 fra [http://www.idunn.no/np/2005/01/den\\_forste\\_tideniyrket](http://www.idunn.no/np/2005/01/den_forste_tideniyrket)
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (utg. 4.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk o pedagogikk, psykologi og sosiologi* (utg. 3.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Caspersen, J. (2006). *Kallet eller dannet? Motivasjon og yrkessosialisering hos sykepleiere og lærere* (HiO-rapport nr. 5/2006). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- 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 AS.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Hvorfor er det så vanskelig å være nyutdannet lærer? *Aftenposten*. Hentet 29. april 2015 fra <http://www.aftenposten.no/viten/Hvorfor-er-det-sa-vanskelig-a-vare-nyutdannet-larer-7509471.html>
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (2), 189-211. Hentet 21 Januar 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540602.2013.848570>
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I: T. Kvernbekk. (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 67-82). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (utg. 2.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer: Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2011). Når ”praksissjokket” er over: Nyutdannede læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket. *Bedre skole*, 3, 76-81. Hentet 13. mai 2015 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_3-11/BedreSkole-0311-Damsgaard.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-11/BedreSkole-0311-Damsgaard.pdf)
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egne utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28-40. Hentet 14. mai 2015 fra <http://www.idunn.no/file/pdf/39372937/art01.pdf>
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I: E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2011). Innledning. I: S. Dobson., A. B. Eggen. & K. Smith. (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 11-19). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I: S. Lillejord., T. Manger. & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 137-167). Bergen: Fagbokforlaget.

- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (utg. 6.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I: E. Elstad. & K. Helstad. (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Finne, H., Jensberg, H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Mathiesen, I. H. & Mordal, S. (2011). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. (SINTEF-rapport nr. A18011/2011). Hentet 14. mai 2015 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/sintef\\_studiekvalitet\\_la\\_rerutdanningene.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/sintef_studiekvalitet_la_rerutdanningene.pdf)
- Fransson, G. (2001). Den första tiden – en forskningsöversikt med fördjupningar. I: G. Fransson. & Å. Morberg. (Red.), *De första ljuva åren – lärarens första tid i yrket* (s. 186-215). Lund: Studentlitteratur.
- Grimen, H & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I: Laake, P, Olsen, B. R & Benestad, H. B. (Red.). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grimstæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grimstæth, G., Nordvik, G. & Bergsvik, E. (2008). The newly qualified teacher: a leader and a professional? A Norwegian study, *Routledge: Journal of In-service Education*, 34 (2), 219-236. Hentet 12. mars 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580801950873>
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. London: SAGE.
- Gurholt, K. P. & Steinsholt, K. (2010). Prolog. I: K. Steinsholt. & K. P. Gurholt. (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9-34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gustavsson, I. & Ekstrand, H. (2001). Förhoppningar, funderingar och farhågor inför det framtida yrket. I: G. Fransson. & Å. Morberg. (Red.), *De första ljuva åren – lärarens första tid i yrket* (s. 31-43). Lund: Studentlitteratur.
- Hagesæter, A. (2000). Å endra samarbeidskulturen i skulen. I: Ø. Lægdene. (Red.), *Skolekultur i fokus* (s. 66-89). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (utg. 5.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Hansen, A. & Simonsen, B. (2001). Mentor, Master and Mother: the professional development of teachers in Norway. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 171-182. Hentet 15. april 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619760120095561>
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerearbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

- Harsvik, T. & Norgård, J. D. (2011). *De beste intensjoner: om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere* (Utdanningsforbundet - rapport fra undersøkelse nr. 2/2011). Hentet 20. mai 2015 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Rapport\\_fra%20undersøkelse\\_2011\\_2.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_fra%20undersøkelse_2011_2.pdf)
- Hebert, E. & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911. Hentet 12. januar 2015 fra [http://ac.els-cdn.com/S0742051X01000397/1-s2.0-S0742051X01000397-main.pdf?\\_tid=fb462898-9a40-11e4-b3f1-00000aab0f6b&acdnat=1421056641\\_599c7ce3cbba1ba7ad111fb0773ff903](http://ac.els-cdn.com/S0742051X01000397/1-s2.0-S0742051X01000397-main.pdf?_tid=fb462898-9a40-11e4-b3f1-00000aab0f6b&acdnat=1421056641_599c7ce3cbba1ba7ad111fb0773ff903)
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein omfattande studie og kritikk av dei ulike former for å "tilpassa" dagens menneske*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hoel, T. L. (2005). Første året som ny lærer. Et prosjekt basert på oppfølging gjennom e-post. *Nordic Studies in Education*, 25, 95-107. Hentet 7. januar 2015 fra [http://www.idunn.no/file/pdf/33192285/Foerste\\_aaret\\_som\\_ny\\_laerer\\_Et\\_prosjekt\\_basert\\_paa\\_oppfoelging\\_.pdf](http://www.idunn.no/file/pdf/33192285/Foerste_aaret_som_ny_laerer_Et_prosjekt_basert_paa_oppfoelging_.pdf)
- Hoel, T. L. (2010). Underviser nyutdanna lærerar i fag? I: T. L. Hoel., G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – Sjansespill og samspill* (s. 77-98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hoveid, M. H. (2010). Filosofiske perspektiver på lærerens læring og profesjonsutvikling. I: T. L. Hoel., G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – Sjansespill og samspill* (s. 173-192). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige: Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (utg. 2.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (utg. 4.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, R. (2007). Ny og fremmed på arbeidsplassen – hvilke muligheter? I: *Når starten er god: En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*, 67-82. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2012). Skolen somorganisasjon og arbeidsfellesskap. I: M. B. Postholm., P. Haug., E. Munthe. & R. Krumsvik. (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 119-135). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Jordell, K. Ø. (1982). *Det første året som lærer: En spørreundersøkelse* (UIT-rapport nr. 3/1982). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Karlsen, T. J. (2009). Nyutdannet lærer – mange muligheter. I: R. Svanberg. & H. P. Wille. (Red.), *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 331-354). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Keay, J. (2009). Being influenced or being an influence: New teachers' induction experiences. *European Physical Education Review*, 15(2), 225-247. Hentet 7. januar 2015 fra <http://epe.sagepub.com/content/15/2/225.full.pdf>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (oversatt av Tone, M. Anderssen & Johan Rygge). Oslo: Gyldendal akademisk. (Originalutgaven utgitt i 2009).
- Lawson, H. A. (1983a). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education. *Journal of teaching in physical education*, 2(3), 3-16. Hentet 14. april 2015 fra <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/15154.pdf>
- Lawson, H. A. (1983b). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: Entry into Schools, Teachers' Role Orientations, and Longevity in Teaching (Part 2). *Journal of teaching in physical education*, 3(1), 3-15. Hentet 14. april 2015 fra <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/15057.pdf>
- Lawson, H. A. (1989). From Rookie to Veteran: Workplace Conditions in Physical Education and Induction Into the Profession. I: T. J. Templin. & P. G. Schempp (Red.). *Socialization into Physical Education: Learning to Teach* (s. 145-164). Indianapolis: Brown & Benchmark.
- Lillejord, S. & Manger, T. (2010). Å bli lærer. I: S. Lillejord., T. Manger. & T. Nordahl. (Red.), *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærernes profesjonalitet* (s. 9-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvningsfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Lægdene, Ø. (2000). Skolekultur og skoleutvikling. I: Ø. Lægdene (Red.); G. Berg., J. Møller., E. M. Halvorsen., A. Hagesæter. & U. Stålsett, *Skolekultur i fokus* (s. 12-34). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- 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?", *Routledge: Taylor & Francis Group*, 64, 299-312. Hentet 27. januar 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00336297.2012.706885>
- Makopoulou, K. & Armour, K. (2014). Possibilities and challenges in teachers collegial learning. *Educational Review*, 66(1), 75-95. Hentet 12. januar 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131911.2013.768955>
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (utg. 3.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, K. (2007). Nyutdannede lærere som en ressurs i skolen? I: *Når starten er god: En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*, 13-21. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Meld.St. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 20. mars 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 28. mai 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Munthe, E. & Postholm, M. B. (2012). Lærerens profesjonelle læring i skolen. I: M. B. Postholm., P. Haug., E. Munthe. & R. Krumsvik. (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 137-154). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M. & Whipp, P. R. (2014). Should I Stay or Should I Go? Physical Education Teachers' Career Intentions. *Routledge: Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 234-244. Hentet 7. januar 2015 fra <http://epe.sagepub.com/content/15/2/225.full.pdf>
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Laakso, L. & Whipp, P. R. (2014). Physical education teachers in motion: an account of attrition and area transfer. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 418-435. Hentet 12. januar 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2013.780590>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen* (utg. 2.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2010). Den profesjonelle lærer i møtet med andre. I: S. Lillejord., T. Manger. & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 227-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (u.å.). *Om NSD*. Hentet 23. april 2015 fra <http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>
- Næss, F. D. (1998). *Tales of norwegian physical education teachers: A life history analysis*. Oslo: The Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Ohnstad, F. O. (2014). Lærerens profesjonsetikk: Utvikling av profesjonsetisk skjønn og dømmekraft. I: M. B. Postholm. & T. Tiller (red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s. 238-261). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsson, H & Sörensen, S (2009). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver* (oversatt av Gunnar Bureid). Oslo: Gyldendal akademisk. (Originalutgaven utgitt i 2003).
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: Trådt i kraft 27. november 1998, 1. august 1999, sist endret 1. august 2014*. Hentet 28. januar 2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>



- Pillen, M., Beijaard, D. & Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19 (6), 660-678. Hentet 6. mai 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540602.2013.827455>
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming – det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunktarakter i fem fag i grunnopplæringen* (NIFU STEP-rapport nr. 16/2010). Hentet 20. mars 2015 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2010-16.pdf>
- Roksvaag, K. & Texmon, I. (2012). *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035: Dokumentasjon av beregninger med LÆRERDOM 2012* (Statistisk sentralbyrå Rapport 18, 2012). Hentet 9. februar 2015 fra [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_201218/rapp\\_201218.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201218/rapp_201218.pdf)
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (utg. 3.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket: I møtet mellom erfarne og nyutdannede. I: T. L. Hoel., G. Engvik. & B. S. Hansen. (Red.), *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s. 235-251). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Selander, S. (2001). Att träda in – och upptas – i ett yrke. I: G. Fransson. & Morberg, Å (Red.), *De första tjugo åren – lärarens första tid i yrket* (s. 305-316). Lund: Studentlitteratur.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2010). utfordringer i lærerrollen. I: R. A. Andreassen., E. J. Irgens. & E. M. Skaalvik. (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 147-163). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smeby, J. (2013). Profesjon og ekspertise. I: A. Molander. & J. Smeby. (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, K. & Solberg, T. (2011). Epilog. I: S. Dobson., A. B. Eggen. & K. Smith. (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 294-307). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solbrekke, T. D. (2012). *Profesjonelt ansvar – i spenningen mellom målbare resultat og grunnleggende formålsspørsmål*. Hentet 23. mars 2015 fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Profesjonelt%20ansvar\\_Tone%20D.Solbrekke.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Profesjonelt%20ansvar_Tone%20D.Solbrekke.pdf)
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I: Brekke, M & Tiller, T. (Red.). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- St.meld. nr 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. mars 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

- St.meld. nr 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant*. Oslo: Forskningsdepartementet. Hentet 10. mars 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae31935c94ff4c169cc1c378e4a1be1d/no/pdfa/stm200120020016000dddpdfa.pdf>
- St.meld. nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 14. april 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Templin, T. J. & Schempp, P. G. (1989). Socialization into Physical Education: Its Heritage and Hope. I: T. J. Templin. & P. G. Schempp (Red.). *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*. Indianapolis: Brown & Benchmark.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents og Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 1-24. Hentet 15. april 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2014.987642>
- Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18, 43-57. Hentet 21. januar 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540602.2011.622553>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag*. Hentet 25. februar 2015 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175791-2rammeplan\\_2003\\_faglaererutd\\_kroppsovingidrettsfag.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175791-2rammeplan_2003_faglaererutd_kroppsovingidrettsfag.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*. Hentet 31. januar 2015 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeflet/prinsipper\\_1k06.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeflet/prinsipper_1k06.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Udir – 08-2012 – Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 5. februar 2015 fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2012c). *Føremål*. Hentet 1. mai 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Hva er vurdering for læring?* Hentet 20. mars 2015 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 23. mars 2015 fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Plattformen/Laerprof\\_etiske\\_plattform\\_a4.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Plattformen/Laerprof_etiske_plattform_a4.pdf)
- Vinje, E. (2008). *Vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media AS.

- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I: M. B. Postholm., P. Haug., E. Munthe. & R. Krumsvik. (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157-181). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Wille, H. P. (2009). Sosialisering. I: R. Svanberg. & H. P. Wille. (Red.), *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 218-242). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østrem, S. (2008a). Innledning: Det store spranget – ny som lærer i skole og barnehage. I: T. L. Hoel., B. Hanssen., R. Jakhelln. & S. Østrem. (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 9-19). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østrem, S. (2008b). Slave eller herre? Om nye læreres innflytelse på arbeidet sitt. I: T. L. Hoel., B. Hanssen., R. Jakhelln. & S. Østrem. (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 173-182). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Østrem, S. (2010). Læreres 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. 141-156). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1. Invitasjon til potensielle deltakere

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltakere

Vedlegg 3. Informasjonsskriv til deltakernes rektorer

Vedlegg 4. Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger (NSD)

Vedlegg 5. Prosjektvurdering – Kommentar (NSD)

Vedlegg 6. Intervjuguide

## **Vedlegg 1. Invitasjon til potensielle deltakere**



### **Invitasjon til deltakelse i masterprosjektet ”Ny som kroppsøvingslærer”**

Jeg er masterstudent ved Norges idrettshøgskole og holder nå på med min avsluttende masteravhandling. Temaet for avhandlingen er nyutdannede kroppsøvingslæreres første år i yrket. Jeg er interessert i å høre om dine hverdagserfaringer og finne bakgrunnen for hva som er mest utfordrende i utøvelsen av yrket. Det er du som vet hvordan det føles å være ny som lærer, og det er dette som er nyttig for denne undersøkelsen. Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt hvor deltakelsen går ut på å delta på et intervju på rundt en klokke. Spørsmålene vil omhandle din arbeidshverdag som kroppsøvingslærer og hvilke erfaringer du har fra ditt første år i yrket. Målgruppen for studien er nyutdannede kroppsøvingslærere som har hatt sitt første yrkesår i 2013-2014. Du må ha jobbet nærmere full stilling (ca 80-100%), ved enten en ungdomsskole eller en videregående skole.

Jeg håper du ønsker å stille som deltaker i mitt prosjekt, og ber deg tenke igjennom om du vil delta.

Ønsker du mer informasjon ta gjerne kontakt med meg på telefon 95865030, eller send en mail til [Ingrid.birkelund@hotmail.com](mailto:Ingrid.birkelund@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder Per Midthaugen på telefon 97687607, eller sende mail til [Per.midthaugen@nih.no](mailto:Per.midthaugen@nih.no).

**Med vennlig hilsen**

Ingrid Birkelund

## Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltakere



# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## «Ny som kroppsøvingslærer»

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

Jeg er masterstudent i idrettsvitenskap med fordypning i kroppsøving og idrettsfag ved Norges idrettshøgskole, og holder nå på med min avsluttende masteravhandling. Temaet for avhandlingen er nyutdannede kroppsøvingslæreres første år i yrket. Jeg er interessert i å høre om nyutdannede kroppsøvingslæreres hverdagserfaringer og finne bakgrunnen for hva de mener er mest utfordrende.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju 8 nyutdannede kroppsøvingslærere som har hatt sitt første yrkesår i 2013-2014, nærmere full stilling (ca. 80-100%), ved en ungdomsskole eller en videregående skole. Spørsmålene i undersøkelsen vil omhandle arbeidshverdagen som kroppsøvingslærer og erfaringer som er gjort det første året i yrket. Jeg vil benytte båndopptaker og ta notater underveis i intervjuet. Intervjuet vil ta rundt en time å gjennomføre, og vi blir sammen enige om tid og sted hvis du ønsker å stille som deltaker.

Det er helt frivillig å delta på dette prosjektet og du har mulighet til å trekke seg når som helst underveis i prosjektet, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet og anonymisert. Opplysningene som fremkommer vil bli behandlet konfidensielt, slik at ingen gjenkjennes i den ferdige masteravhandlingen. Alle opplysninger anonymiseres og båndopptakene slettes når datainnsamlingen er ferdig i utgangen av 2014.

Dersom du ønsker å stille som deltaker i dette prosjektet ønsker jeg at du også leser og underskriver den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95865030, eller sende en e-post til Ingrid.birkelund@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Per Midthaugen på telefon 97687607, eller sende en e-post til per.midthaugen@nih.no.

Denne studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

### **Med vennlig hilsen**

Ingrid Birkelund

Sigurd Hoels vei 44

0655 Oslo

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og lest informasjonen om studien, og er villig til å stille som deltaker.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Vedlegg 3. Informasjonsskriv til deltakernes rektorer**



#### **Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet ”Ny som kroppsøvingslærer”**

Kjære rektor ved (...) skole

Jeg, Ingrid Birkelund, er masterstudent ved Norges idrettshøgskole og holder nå på med min avsluttende masteravhandling. (...) er lærer ved deres skole og har takket ja til å stille som deltaker i mitt prosjekt. Jeg ønsker derfor å informere om dette.

Temaet for avhandlingen er nyutdannede kroppsøvingslæreres første år i yrket. Jeg er interessert i å høre om nyutdannede kroppsøvingslæreres hverdags erfaringer og finne ut hva som er mest utfordrende i utøvelsen av yrket. Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt hvor deltakelsen går ut på å delta på et intervju på rundt en klokke time. Spørsmålene vil omhandle arbeidshverdagen som kroppsøvingslærer og hvilke erfaringer som gjøres det første året i yrket. Alt av identifiserbar informasjon som skolens navn, elever og lærere vil bli anonymisert.

Det finnes lite forskning om nyutdannede kroppsøvingslærere sitt møte med yrkeslivet. Denne undersøkelsen kan komme frem til ny kunnskap som er viktig for å kunne videreutvikle den norske skolen og lærerutdanningen. Jeg ser det derfor som nyttig å undersøke dette området og finne ut hvordan overgangen er fra å være i utdanning til å bli yrkesutøver.

Hvis det skulle være noen spørsmål utover dette ta gjerne kontakt med meg på telefon 95865030, eller send mail til [Ingrid.birkelund@hotmail.com](mailto:Ingrid.birkelund@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder Per Midthaugen på telefon 97687607, eller sende mail til [Per.midthaugen@nih.no](mailto:Per.midthaugen@nih.no).

**Med vennlig hilsen**

Ingrid Birkelund



## Vedlegg 4. Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Nydalen gate 29  
N-1007 Bergen  
Noreg  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 90  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Orgnr: 986 321 884

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

Vår dato: 05.09.2014

Vår ref: 39640 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39640</i>	<i>Ny som kroppøvlingslærer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Midthaugen</i>
<i>Student</i>	<i>Ingrid Birkelund</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningsette gitt i meldeskjemaet, 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: Ingrid Birkelund [Ingrid.birkelund@hotmail.com](mailto:Ingrid.birkelund@hotmail.com)

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Askeringskontroll / Data i Office

OSLO: NSD Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@nsd.uib.no](mailto:nsd@nsd.uib.no)  
BERGEN: NSD, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7801 Brønnøysund. Tel: +47 73 50 79 97. [nsd@nsd.uib.no](mailto:nsd@nsd.uib.no)  
TRONDHEIM: NSD, Universitetet i Trondheim, 7012 Trondheim. Tel: +47 77 61 43 36. [nsd@nsd.uib.no](mailto:nsd@nsd.uib.no)

## Vedlegg 5. Prosjektvurdering – Kommentar (NSD)

### Personvernombudet for forskning



#### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 39640

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

## Vedlegg 6. Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Bakgrunn

- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvlingslærer?
- Hva er det beste med å være kroppsøvlingslærer?
- Vil du fortelle litt om skolen du har arbeidet på dette første året?
- Hvordan har stillingen din hvert fordelt det første året?
- Hvordan har du trivdes i den stillingen du har hatt?

#### Overgangen fra lærerutdanning til yrkesutøver

- Hvordan følte du det var å komme inn som helt nyutdannet lærer?
- Klarer du å huske hvordan du opplevde den første uka som nyutdannet lærer?
  - Er det noe som overrasket deg den første uka?
- Sånn alt i alt, hvordan føler du at skolen tok imot deg som ny?
- Hvordan føler du at utdannelsen din har rustet deg til å arbeide som kroppsøvlingslærer?
  - Hvilke spesifikke ting fra utdannelsen har du brukt spesielt mye?
  - Hvilke ting fra utdannelsen føler du at du ikke har hatt nytte av i det hele tatt?

#### Skolekultur

- På hvilke måter har du blitt fulgt opp gjennom det første året?
- I hvilke situasjoner har du kjent behov for støtte som nyutdannet kroppsøvlingslærer?
- Hvem er det du spør dersom du trenger råd om kroppsøvlingsfaget?
- På hvilke måter har du samarbeidet med ledelse og andre kollegaer det første året?
- Hvordan opplever du at kroppsøvlingsfaget blir gjennomført ved din arbeidsplass?

- Hvor stor påvirkningskraft føler du at du har hatt på kroppsøvingsfaget dette første året?

### **Undervisning**

- Hvordan er en typisk arbeidsdag for deg?
- Kan du fortelle hvordan det var å ha din første kroppsøvingstime som ny?
- Har du opplevd noen endringer i din undervisning fra i fjor til nå?
- Hvordan opplevde du å undervise elevene dine det første året?
- Hvordan arbeidet du for å få en god relasjon med dine elever?
- Hvordan arbeidet du for å få en god relasjon med foreldre?
- Når en arbeidsdag var over, hvilke tanker gjør du deg når du kommer hjem?
- Hvordan opplever du planleggingen og etterarbeidet av undervisningen din?

### **Vurdering**

- Hvordan arbeider du med vurdering i kroppsøvingsfaget?
- Hvordan var det å vurdere elever i kroppsøvingsfaget?
  - Hvordan følte det å sette karakter på elevene dine?
  - Hvordan har dette endret seg gjennom ditt første år i yrket?
- Hvem samarbeider du med om vurdering?
  - Er det noen flere som påvirker vurderingen?
  - Elever, foreldre, kollegaer, ledelse?

### **Etiske problemstillinger**

- Når du tenker tilbake på det første året, kom du opp i noen situasjoner hvor du var usikker på hva du skulle gjøre?
  - Hvordan taklet du disse situasjonene?
  - På hvilken måte forberedte utdannelsen din deg på dette?

### **Oppsummering/Avslutning**

- Hva er det mest utfordrende du har opplevd i det første året som lærer?
- Har du opplevd noe du ikke forventet før du begynte å jobbe som lærer?
- Hva tenker du om rollen som kroppsøvingslærer?

- Hvilke tanker har du om ditt yrkesliv videre?
- Hvilke råd vil du gi til kommende nyutdannede kroppsøvlingslærere?
- Helt til slutt, er det noe vi ikke har snakket om som du vil fortelle om?

