

Marthe Borchgrevink

Nyutdannede kroppsøvlingslæreres møte med skolehverdagen

En kvalitativ studie om hvordan seks nyutdannede kroppsøvlingslærere erfarer møtet med skolehverdagen.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som har som formål å undersøke nyutdannede kroppsøvingslæreres erfaringer i møte med skolehverdagen. For å belyse problemstillingen har det blitt gjennomført seks semistrukturerte intervjuer, hvor utvalget består av nyutdannede nytilsatte kroppsøvingslærere ved videregående skoler i Oslo og Viken. I motsetning til tradisjonell bruk av et teoretisk rammeverk, har jeg latt meg inspirere av prinsippene fra Grounded theory i denne avhandlingen. Gjennom bearbeiding og tolkning av kvalitative data, har jeg kommet frem til studiens teoretiske perspektiv induktivt. Med utgangspunkt i empirien, landet jeg til slutt på teorien om resiliens, hvor begrepet læreresiliens er sentralt. Det handler om hva som opprettholder lærerne og gjør dem i stand til å trives, i stedet for å bare overleve yrket.

Resultat og drøfting viser at de nyutdannede kroppsøvingslærernes erfaringer i møte med skolehverdagen står i kontrast til tidligere forskning som tegner et bilde av et «praksissjokk». Selv om studiens lærere anerkjenner problemområder i overgangen fra studie- til arbeidsliv, kommer det frem at de har beskyttelsesfaktorer som hjelper dem til å håndtere motgang og fungere i lærerrollen. En fellesnevner blant forholdene som fremstår beskyttende for informantene, er at de kan knyttes til deres selvtilit. For eksempel viser resultatene at lærerne finner trygghet i at de kommer inn i arbeidslivet med ny og faglig kunnskap om Fagfornyelsen. Studien antyder at praksisutdanningen har forbedringspotensialet når det kommer til å gi studentene et realistisk bilde av skolens hverdag, ettersom at dette kan kobles til flere av utfordringene som lærerne trekker frem. Alle de nyutdannede erfarte at de fikk støtte fra sine kolleger, men en hovedtendens er at informantene opplevde skolens veiledningstilbud som lite meningsfull. Avslutningsvis har jeg fremstilt og diskutert studiens hovedresultater, samt reflektert rundt forskningens nytteverdi og veien videre.

Nøkkelord: Nyutdannet, nytilsatt, kroppsøvingslærer, Grounded theory, læreresiliens, beskyttelsesfaktorer

Innhold

Sammendrag	3
Innhold.....	4
Forord	6
1. Innledning.....	7
1.1 Kunnskapsoversikt	8
1.2 Problemstilling	10
2. Grounded theory	12
2.1 Utviklingen av Grounded Theory	12
2.2 Konstruktivistisk versjon av Grounded theory	13
2.3 Hvorfor anvende Grounded Theory?	13
2.4 Grounded theory i denne studien.....	14
3. Metode	16
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	16
3.2 Hermeneutikk	17
3.3 Kvalitativ forskningsmetode.....	18
3.3.1 Det semistrukturerte forskningsintervjuet og intervjuguide.....	18
3.4 Prosedyre for datainnsamling	19
3.4.1 Utvalg og rekruttering	19
3.4.2 Utarbeiding av intervjuguide.....	21
3.4.3 Prøveintervju	22
3.4.4 Gjennomføring av intervjuer	23
3.4.5 Transkribering	24
3.5 GT- inspirert analyse.....	25
3.6 Etliske overveielser	28
3.7 Studiens kvalitet.....	29
3.7.1 Reliabilitet	29
3.7.2 Validitet.....	31
3.7.3 Overførbarhet	32
4. Oppgavens teori.....	33
4.1 Innledende analyse – veien til å fine et teoretisk perspektiv.....	33

4.2	Resiliens	35
4.3	Lærerresiliens	38
5.	Analyse	40
5.1	Presentasjon av utvalget.....	42
5.1.1	De nyutdannede kroppsøvlingslærernes vei inn i arbeidslivet	43
5.2	Møte med skolehverdagen	44
5.2.1	Forventninger	44
5.2.2	Veiledningsordninger	47
5.2.3	Nyutdannede kroppsøvlingslærere vil «klare seg selv»	49
5.3	Lærernes beskyttelsesfaktorer mot det som måtte skje i arbeidslivet.....	50
5.3.1	Kunnskap om Fagfornyelsen som beskyttelsesfaktor	51
5.3.2	En kritisk og selvreflekterende yrkespraksis som beskyttelsesfaktor	53
5.3.3	Elev-lærer-relasjon som beskyttelsesfaktor.....	54
5.4	Hva som faktisk er utfordrende for lærerne i møte med skolen	56
5.4.1	Relasjon til kolleger – et tveegget sverd?.....	56
5.4.2	Falskt bilde av skolens virkelighet	58
5.4.3	Arbeidsoppgaver utenom undervisningen.....	58
5.4.4	Elevoppfølging	59
5.4.5	Møtevirksomhet.....	60
6.	Avsluttende diskusjon	63
6.1	Er praksissjokket i ferd med å vannes ut?	63
6.2	Et ønske om å bli utfordret mer	63
6.3	Hvordan få mest mulig ut av inngangsbilletten til yrket?	64
6.4	Veiledning - profesjonsutvikling i arbeidslivet?	65
6.5	Studiens nytteverdi og veien videre	66
	Referanser	68
	Vedlegg.....	74

Forord

I skrivende stund er jeg stolt, lettet og ydmyk over muligheten til å endelig få levere inn min masteravhandling ved Norges idrettshøgskole. Når jeg ser tilbake på de siste fem årene, sitter jeg igjen med blandede følelser. Likevel er det spesielt de to siste årene som har satt dypest spor hos meg. Da jeg startet på masterstudiet hadde jeg aldri sett for meg å bli kjent med så mange flotte og dyktige medstudenter, som senere har resultert i venner for livet!

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne som har satt av tid til å dele erfaringer fra sitt møte med skolehverdagen. Videre vil jeg sende en varm hilsen til min første veileder, Ellen Berg. Selv om du ikke fikk muligheten til å følge meg helt inn, har du vært en trygg og god støtte for meg i høst. Ting ble ikke helt som planlagt, og i den anledning vil jeg også takke Reidar Säfvenbom som til slutt hoppet inn og tok over veilederrollen. Du har bidratt med mange gode innspill og gitt meg et nytt perspektiv på oppgaven!

Jeg skal være så ærlig å si at dette har vært et utfordrende år. Denne oppgaveskrivingen hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten støtten fra min nærmeste familie, venner og kjæreste. Tusen takk for at dere alltid bygger meg opp og tror på meg!

Oslo, 1. juni 2023

Marthe Borchgrevink

1. Innledning

Lærere spiller en avgjørende rolle i oppdraget med å bidra til oppvoksende generasjoners læring, danning og sosial utvikling (Askling et al., 2016, s. 23).

Yrkesutøvelsen til lærerne foregår på skolen, en samfunnsinstitusjon med et dobbelt oppdrag: danne- og utdanne elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). I takt med at samfunnet utvikler seg, skriver regjeringen at nyutdannede lærere møter en skole som er mer utfordrende enn noen gang (St. Meld. Nr. 11 (2008- 2009), s. 12). Det medfører at forventningene til yrkesutøvelsen og lærerens kompetanse er mer omfattende enn tidligere. Betydningen av god lærerutdanning understrekes både politisk og gjennom forskning. Askling et al. (2016) hevder at lærerutdanningen er et viktig virkemiddel i det politiske arbeidet med å utvikle og fornye en skole med kvalifiserte lærere (s. 122). Fra en lærers perspektiv, skal utdanningen legge grunnlaget for fremtidige yrkesutøvelse og forberede dem på lærerrollen (s. 139).

Utviklingen av dagens samfunn og skole har imidlertid gjort lærerflukt til et sentralt tema innenfor utdanningsforskning. Overgangen fra studie- til yrkesliv har fått spesielt stor oppmerksomhet. Undersøkelser gjennomført på norske nyutdannede lærere viser at 33% velger å forlate yrket innen de fem første årene (Tiplic et al., 2015, s. 452). Slike resultater leder til spørsmål om lærerutdanningen forbereder studentene på den virkeligheten som møter dem i arbeidslivet, eller om nyutdannede lærere utsettes for et *praksissjokk*, der overgangen fra en nokså teoritung studiehverdag til en mer praktisk skolehverdag blir krevende (Brunstad, 2015, s. 109; Smeplass, 2018, s. 168). Debatten har ført til flere endringer i lærerutdanningene for å øke sammenhengen mellom teori og praksis (Askling et al., 2016, s. 140). I tillegg har det blitt satt i gang omfattende satsninger som dreier seg om styrking av veiledningstilbud for nyutdannede nytilsatte lærere i skole- og barnehage (Halmrast et al., 2021, s. 2). Brandmo og Tiplic (2021) har nylig funnet at det ikke er noen forskjell mellom nye og etablerte lærere når det kommer til opplevelse av stress, faktisk hevder de at de nyutdannede er mer tilfreds med yrket enn de etablerte (s. 119). I den anledning stiller de også spørsmål om hvorvidt «praksissjokket» fremdeles er en legitim beskrivelse av hva som skjer i overgangen. Med dette som utgangspunkt setter denne studien søkelyset på hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere opplever å møte skolens komplekse hverdag og hvordan de erfarer at de behersker den profesjonelle lærerrollen.

1.1 Kunnskapsoversikt

Tidligere i masterutdanningsprogrammet gjorde jeg en gjennomgang av eksisterende forskning på nyutdannede kroppsøvingslærere både nasjonalt og internasjonalt (Birkelund & Midthaugen, 2019; Ensign & Woods, 2016; Gordon, 2016; Westerlund & Eliasson, 2021). Den viste blant annet at lærerutdanningen ikke i tilstrekkelig grad forbereder studentene på praktiske utfordringer i yrkeslivet, og at lærerstudentenes vei inn i arbeidshverdagen kan være krevende (Askling et al, 2016; Brunstad, 2015; Irgens, 2016). Tidligere har Aasland (2019) påpekt at det finnes lite empirisk forskning på norsk undervisningspraksis i kroppsøving (s. 14). Formålet med min litteraturgjennomgang var å avklare en retning og posisjonering for denne masteroppgaven, der jeg i hovedsak var opptatt av nyutdannede lærere i en *kroppsøvingskontekst* og i en *norsk kontekst*. Resultatene viste seg imidlertid å underbygge påstanden til Aasland (2019), da dette forskningsfeltet var sparsomt. Av den grunn har jeg inkludert forskning fra land som har overføringsverdi til den norske utdanningskonteksten. Eksempelvis er det vanlig å trekke på forskning gjennomført i Sverige, på bakgrunn av at det oppfattes å være nokså sammenfallende som den norske konteksten (Aasland et al. 2017; Aasland, 2019; Borgen & Engelsrud, 2020). Videre har jeg vurdert annen internasjonal forskning som hensiktsmessig fordi de på ulike måter representerer funn som kan være med å belyse oppgavens problemstilling.

Birkelund og Midthaugen (2019) retter oppmerksomheten mot nyutdannede kroppsøvingslæreres opplevelse av relasjonsforhold til elever, foreldre og kolleger. Forfatterne viser at lærerrollen medførte et yrkesansvar som forfatterne ikke fullt ut var forberedt på (s. 39). Videre skriver de at nytilsatte opplever at de har tilstrekkelig med faglig kompetanse fra lærerutdanningen, men trekker frem utfordringer knyttet til det relasjonelle i møte med kolleger og elevenes foresatte (s. 39). I artikkelen drøfter de også hvordan lærerutdanningen er utformet og hvilke utfordringer som kan oppstå som følger av det, først og fremst med utgangspunkt i aspekter fra den obligatoriske praksisopplæringen (s. 36).

I artikkelen «Concerns of the novice physical education teacher», skrevet av Gordon (2016), er formålet å få et innblikk i nye amerikanske kroppsøvlingslæreres bekymringsområder i løpet av deres to første år i yrket. Forskningen skiller seg ut fordi den tar høyde for kroppsøvlingsfagets egenart. I artikkelen kommer det frem at kroppsøving har ulike og unike egenskaper, som resulterer i særegne bekymringer med hensyn til dette. Det er spesielt bekymringer knyttet til to faktorer som blir vektlagt. Innenfor temaet *undervisningsutvikling* skiller Gordon (2016) mellom selvbekymringer og elevbekymringer, hvorav begge ser ut til å prege nyutdannede, men til ulike tider gjennom ulike utviklingsfaser (s. 659). Videre viser også forskningen at nybegynnere hadde bekymringer i forbindelse med klasseromsledelse, prosedyrer og sikkerhet, herav spesielt knyttet til kroppsøvlingsfagets egenart (den klassiske gymsalen). Dermed peker Gordon (2016) på at utviklingen av introduksjons- og veiledningsprogrammer for nye lærere må ta hensyn til fagfeltet i mye større grad, for at assimileringprosessen skal lykkes (s. 670). Jeg har også valgt å inkludere Ensign og Woods (2016), til tross for internasjonal litteratur, i denne gjennomgangen av tidligere forskning. I artikkelen «Navigating the realities of the induction years: Exploring approaches for supporting Beginning Physical Education Teachers» kartlegger de faktorer som forbedrer eller begrenser nye kroppsøvlingslæreres vei inn i yrkesutøvelsen (s. 80). Med bakgrunn i det, presenterer de noen anbefalinger for å støtte kroppsøvlingslærere i deres prosess med å assimilere seg inn i yrket. Avslutningsvis poengterer de at en god overgang til læreryrket forutsetter gode forberedelser i lærerutdanningen, samt ressurssterke nettverk av støtte under påfølgende karrierestadier (s.91).

Westerlund & Eliasson (2021) har undersøkt hvordan nyutdannede svenske idrettslærere oppfatter og håndterer deres første år i yrkesutøvelsen. I studien kommer det frem at nye lærere opplever flere utfordringer knyttet til virkelighetssjokk, marginalisering og isolasjon under induksjonsperioden. Virkelighetssjokket kan assosieres med det såkalte «praksissjokket», fordi det beskriver hvordan nybegynnere opplever et gap mellom lærerutdanningen og hva som faktisk møter dem i skolekonteksten. Det tegnes også et bilde av en tendens til å marginalisere kroppsøvlingsfaget sammenliknet med andre fag, som igjen gjør at nyutdannede kroppsøvlingslærere kan kjenne på at deres fag ikke er prioritert, og dermed heller ikke deres rolle som faglærer (s. 306). Isolasjonsproblematikken handler først og fremst om at undervisningen i faget ofte foregår på en annen arena enn skolen, på samme måte

som at lærerens kontorer ofte forekommer i en egen del av skolebygget. I tillegg til å belyse utfordringer, identifiserer Westerlund og Eliasson (2021) tre tilnæringer som kunne bidra til å håndtere de overnevnte utfordringene. Her kommer det frem at *sosialisering i fellesskap med kollegaer, å utføre rollen som en «helsefremmer»- og opprettholdelse av et kritisk undervisningsperspektiv* gjorde det enklere for de nyutdannede kroppsøvingslærerne å mestre overgangen.

Studiene som er inkludert i denne litteraturgjennomgangen er fra de seks siste årene, hvor av den siste er så nylig som fra 2021. Artiklene tegner et godt bilde av hva som har blitt vektlagt innenfor forskning på nyutdannede kroppsøvingslærere i nyere tid. Det er også grunn til å inkludere en tidligere masteroppgave, som er høyst aktuell for denne oppgaven. Birkelund (2015) leverte i 2015 et masterprosjekt hvor formålet var å fremskaffe førstehåndserfaringer fra nyutdannede kroppsøvingslærere, med henblikk på å finne ut hva de anser som sine største utfordringer. De mest sentrale funnene viser nyutdannede kroppsøvingslærere opplever at både samarbeid med elevenes foresatte, men også kolleger, er problematisk. Birkelund (2015) konkluderer med at «praksissjokket» ikke lenger kan anses som et valid begrep, ettersom at de nyutdannede hadde et realistisk syn på overgangen mellom utdanning og yrkesliv. Som hun selv skriver, kartlegger hun i hovedsak sentrale problemområder som utmerker seg i sin masteroppgave. Med bakgrunn i det, lufter hun forslaget om å ta tak i en av utfordringene og søke en dypere forståelse i arbeidet med videre forskning.

1.2 Problemstilling

Kunnskapsoversikten tegner i stor grad et bilde av utfordringer knyttet til temaet nyutdannede kroppsøvingslærere, der de negative implikasjonene blir løftet frem og undersøkt. Det er til tross for at flertallet har hatt som utgangspunkt å få et innblikk i hvordan de nyutdannede opplever og erfarer den første tiden i yrket. Det er generelt størst fokus mot problemer, utfordringer og bekymringer som oppstår i møte med yrkesutøvelsen. Selv om litteraturen har ulike innfallsvinkler, viser både internasjonale- og skandinaviske studier at de største utfordringene i yrkessosialiseringen dreier seg om et virkelighetssjokk, marginalisering, isolering og rollekonflikter (Ensign & Woods, 2016; Gordon, 2016; Westerlund & Eliasson, 2021, s. 309). Det faktum at denne litteraturgjennomgangen kun inkluderer en norsk studie, viser i seg selv at det er behov

for ytterligere forskning omkring nyutdannede kroppsøvingslærere i en norsk kontekst. Med utgangspunkt i det som er presentert til nå, kan det også tyde på at undersøkelsene som har blitt gjort i forbindelse med overgangsproblematikker- og yrkessosialisering, bør rettes mot kroppsøvingsfagets egenart i større grad. I sammenheng med lærerutdanningen, er det interessant å gjennomføre undersøkelser som kan bidra til å skape en større forståelse for nyutdannedes situasjon. Dersom jeg lykkes med dette, kan det resultere i verdifull kunnskap for videreutviklingen av lærerutdanningen. På samme måte vil det kunne være med å skape mer realistiske forventninger til fremtidige nyutdannede kroppsøvingslærere som skal ta del i yrket. Med utgangspunkt i kunnskapsstatusen som er skrevet fram over, vil formålet med denne studien være å undersøke forhold ved nyutdannede kroppsøvingslæreres møte med skolehverdagen, som kan bidra til videre forskning om overgangen fra studie- til arbeidsliv. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling for dette prosjektet:

Hvordan erfarer nyutdannede lærere møtet med skolehverdagen?

2. Grounded theory

Ifølge Rienecker og Jørgensen (2013) kan teori defineres som et system av læresetninger eller antakelser om et fenomen som brukes til å stille og besvare forskningsspørsmål (s. 180; Johannessen et al., 2018, s. 33). Vanligvis, og spesielt i masteroppgaver så bringes det teoretiske perspektivet inn i forskningsprosessen på et tidlig tidspunkt og er relativt styrende for utforming av problemstillinger, metodiske grep, analyser og diskusjon I motsetning til tradisjonell bruk av et teoretisk rammeverk, har jeg latt meg inspirere av prinsippene fra grounded theory. Kvale og Brinkmann (2015) definerer grounded theory, heretter referert til som GT, som en «systematisk strategi for teoriutvikling uten foregående teoretisk referanseramme» (s. 335). Formålet med GT er ikke å teste eksisterende teorier, men å la empirien lede til nye og konseptspesifikke teorier (s. 226- 227). Bruk av metoden er ifølge Charmaz (2006) ressurskrevende for nye forskere (4). I dette kapitlet skal jeg ikke presentere oppgavens teoretiske rammeverk, men heller redegjøre for den historiske forankringen, samt utviklingen av GT. Videre vil jeg presentere hva som ligger til grunn for min GT-inspirerte tilnærming og begrunne hvordan denne fremgangsmåte kan generere ny kunnskap om temaet.

2.1 *Utviklingen av Grounded Theory*

I en tid hvor kvalitativ forskning var i ferd med å bli mer og mer marginalisert innenfor sosiologien, fikk GT sin første oppblomstring på 1960 tallet (Denzin & Lincoln, 2018, s. 413). Det var de amerikanske sosiologene Glaser & Strauss (1967) som igangsatte ideen gjennom publikasjonen «The Discovery of Grounded Theory». Glaser & Strauss inntok den metodologiske scenen på et gunstig tidspunkt, fordi skillet mellom teori og empirisk forskning var i ferd med å bli dypere (Charmaz, 2006, s. 4-8). Samtidig hadde kvalitative tradisjoner tapt mye terreng og forskningen gikk i retning mot kvantitative termer og metode praksiser (s. 4-8). Vitenskapelig metode på 1960-tallet støttet i hovedsak positivistiske forestillinger, som var det dominerende paradigmet på den tiden. Logikken i vitenskapen var basert på en enhetlig metode, objektivitet og sannhet – som til sammen legitimerte at kunnskap først og fremst var kvantifiserbare variabler, snarere enn et mål om forståelse av for eksempel menneskelig erfaringer (s. 4-5). Prosedyrene som ble brukt i forskningen var deduktive og handlet om å dedusere

antakelser fra allerede eksisterende teorier. GT ble utviklet som et motsvar til det ensidige fokuset på verifisering og testing av teorier (s. 4-5). Glaser og Strauss (1967) tok avstand fra logisk-deduktiv teoretisering, og ga med sine opprinnelige formuleringer legitimitet til kvalitative undersøkelsesmetoder. Formålet med GT var å utvikle teori på en induktiv måte. Utgivelsen deres var et viktig bidrag i kampen om å legitimere kvalitativ forskning som en selvstendig og troverdig metodisk tilnærming, i tillegg til å inspirere nye generasjoner av samfunnsvitere og fagfolk til å forfølge den kvalitative tradisjonen videre (Charmaz, 2006, s. 4-8).

2.2 Konstruktivistisk versjon av Grounded theory

GT slik den ble etablert av Glaser og Strauss, har gått gjennom en rekke rekonstruksjoner. Spesielt Charmaz (2006) sin *konstruktivistiske* versjon ble viktig for den videre utviklingen av GT. Charmaz (2006) tok avstand fra enhver objektiv posisjonering og hevdet at all kunnskap er konstruert. I likhet med konstruktivisme generelt, anerkjenner denne tilnærmingen blant annet forskerens aktive rolle i utformingen av data. Et hovedpoeng er at forskeren forholder seg til dataene med et åpent sinn og erkjenner sin egen forforståelse, i motsetning til å løsrive seg fra den. Ved å akseptere at forskeren selv er med på å konstruere det studerte fenomenet- og forskningsprosessen plasserte Charmaz (2006) dermed GT på et nytt epistemologisk grunnlag (Denzin & Lincoln, 2018, s. 422).

2.3 Hvorfor anvende Grounded Theory?

Det er som sagt prinsipper fra GT som benyttes i dette forskningsprosjektet. Gjennom innsamling og tolkning av kvalitative data, er målet å komme frem til studiens teori induktivt. Forskningsprosjektet undersøker et felt hvor det har blitt gjennomført en del studier, men også et felt hvor det fortsatt eksisterer mange spørsmål, som indikerer at det er behov for ytterligere forskning. Det faktum at flertallet av studier som tidligere er gjennomført lener seg på Lawsons (1983) yrkessosialiseringsteori, indikerer at det kan være verdifullt å benytte en annen fremgangsmåte i søken etter kunnskap om nyutdannede kroppsøvingslæreres vei inn i arbeidslivet. Johannessen et al. (2010) underbygger dette, når han hevder at GT åpner opp for nye muligheter til å få innsikt om et fenomen, som man kanskje ikke ville oppdaget med en teori som utgangspunkt (s. 82). Det er hovedsakelig i analysedelen at den GT- inspirerte tilnærmingen vil

dominere. Imidlertid fordrer det at forberedelsene til innsamling- og analyse av data legger til rette for å gjennomføre i henhold til dette. Alle metodologiske overveielser vil redegjøre for og utdype ytterligere i metode-kapittelet.

2.4 Grounded theory i denne studien

For å kunne reflektere bildet av nyutdannede kroppsøvlingslæreres opplevelser og erfaringer slik de beskrives i intervjuet, vil jeg med en GT- inspirert tilnærming forsøke å la analysen komme frem gjennom empirien. Det vil si at jeg ikke utvikler en intervjuguide i lys av teori eller gjennomfører analyser i lys av et forhåndsbestemt teoretisk rammeverk, men likevel vil jeg ut ifra et konstruktivistisk og fortolkende perspektiv, erkjenne min forforståelse og posisjon som forsker. Dette vil jeg komme tilbake til i metodekapittelet, samt utdype og diskutere prinsippet om transparens i forbindelse med prosjektet.

Charmaz (2006) beskriver metoder innenfor GT som et håndverk praktisert av forskere (s. 10). I boken «Constructing Grounded theory» redegjør hun for fellestrekk for å praktisere GT, med forbehold om at bak enhver metodologisk fremgangsmåte finnes det unike forskere som vektlegger ulike aspekter i utøvelsen av håndverket (s. 10-11).

Charmaz (2006) presiserer at det kun er retningslinjer og prinsipper for utførelse av forskning, snarere en rigide regler (s. 10). I min studie er det disse som vil danne grunnlaget for min fremgangsmåte og bruk av GT.

Et hovedprinsipp for teoriutvikling i GT, er at forskeren starter med blanke ark. Av den grunn skal heller ikke problemstillingen virke for avgrensende. Et annet grunnprinsipp for metoden, er at datainnsamling og analyse foregår samtidig i en iterativ prosess. Det vil si at forskeren beveger seg frem- og tilbake mellom de to (Denzin & Lincoln, 2018, s. 424). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) åpner det opp for å kunne følge informantenes svar, søke ny informasjon og dermed nye innfallsvinkler om emnet (s. 141). Etter hvert som informantenes forståelser av deres opplevelser og erfaringer kommer frem i dataene, vil dette være utgangspunktet for å utvikle nye konseptuelle temaer (Charmaz, 2006, s. 11-12). Ettersom at datainnsamling- og analyse foregår samtidig, er memo-skriving et viktig metodisk verktøy. Memo-skriving innebærer at forskeren skriver notater gjennom hele prosessen, som bidrar til å kunne utforske ideer

om kodene og sammenligne data. Ifølge Charmaz (2006) er dette nøkkelen til en induktiv tilnærming gjennom analysen (s. 11-12). Koding i GT tar sikte på å definere handlingene eller erfaringene som formidles gjennom intervjupersonene, for så å analyseres i relasjon til andre koder og konteksten. Med utgangspunkt i empirien, skal forskeren selv komme frem til relevante koder – altså en induktiv prosess.

Vanligvis begynner forskeren med *åpen koding*, før han eller hun går over til mer *fokusert* koding. Dette kommer jeg nærmere inn på i metodekapittelet. Sentralt for analyseprosessen er at det foregår en konstant sammenlikning av dataene, og at hvert steg handler om å fremme teoriutvikling (s. 10-12). Memoskriving er også noe som gjentar seg gjennom hele analysen. For eksempel blir det brukt til å utdype temaer som utvikles, definere forhold mellom koder og temaer, samt for å identifisere eventuelle hull (Charmaz, 2006, s. 72-75). Alle prinsippene og stegene som har blitt redegjort for over, viser hvordan GT inviterer til teorikonstruksjon, fremfor å bruke allerede eksisterende teorier.

3. Metode

I vid forstand kan *metode* forstås som «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Vitenskapelig handler det ifølge Dalland (2020) om å bruke og overholde intellektuelle standarder i vår argumentasjon (s. 53). Valg av metode skjer innledningsvis i en forskningsprosess, og er basert på hvilken fremgangsmåte som egner seg best til å belyse oppgavens problemstilling (s. 53). I mitt forskningsprosjekt går jeg i dybden på nyutdannede kroppsøvlingslærers møte med skolens komplekse virkelighet. En kvalitativ metode er derfor velegnet, ettersom at problemstillingen reiser spørsmål om «hvordan» og tar sikte på å få innblikk i menneskelige opplevelser og erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11-12). I dette kapitlet vil jeg legge frem vitenskapsteoretiske- og metodiske overveielser i oppgaven. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for vitenskapsteoretisk ståsted, før jeg videre presenterer og begrunner den metodiske tilnærmingen. I søken etter kunnskap om menneskers liv og erfaringer, benytter jeg meg av *intervju* som kvalitativ forskningsmetode. Til å begynne med vil jeg beskrive fremgangsmåten og metodiske overveielser knyttet til datainnsamlingen. Påfølgende vil også prosedyren for analysen av datamaterialet presenteres og diskuteres. Avslutningsvis vil jeg foreta en nærmere redegjørelse av etiske overveielser og vurdere studiens kvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Valg av vitenskapsteoretisk tilnærming har betydning for den typen informasjon vi søker, og danner grunnlaget for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018, s. 33). Olsson og Sørensen (2009) bruker *paradigme* om det tankesett som preger vår vitenskapelige tilnærming (s. 38). Å uttrykke sitt paradigme innebærer å plassere seg innenfor et bestemt perspektiv på sin forskning og kunnskapstilvekst (Olsson & Sørensen, 2009, s. 38). Den amerikanske vitenskapsteoretikeren Thomas Kuhn (1962) definerer *paradigme* som et sett av generelle antakelser, med tilhørende lover og regler for bruken av disse (Chalmers, 1995, s. 141). Kort oppsummert skaper *paradigmer* en felles enighet om måten å drive forskning på (Loland & McNamee, 2016, s. 65). I mitt prosjekt benytter jeg meg av det kvalitative forskningsintervjuet for å innhente kunnskap om nyutdannede kroppsøvlingslæreres opplevelser og erfaringer, og plasserer meg derfor innenfor det *fortolkende paradigmet*. Det finnes det ulike teoretiske

retninger innenfor det fortolkende paradigmet, likevel er det en fellesnevner at forskningen fokuserer på vitenskapelig tolkning av mening og menneskelig intensjon (Loland & McNamee, 2016, s. 65; Thagaard, 2018, s. 33). Fagene i samfunnsvitenskapen har tradisjonelt sett hatt sin vitenskapsteoretiske forankring i hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1993, s. 145). Det vil også være tilfelle for denne studien. Gjennom å anvende GT og dermed en konstruktivistisk forståelse av verden betyr dette totalt sett at målet med studien er å forstå nyutdannede lærere sin forståelse av det å være nyutdannet lærere, og at jeg erkjenner at min forståelse skrives fram i rommet mellom meg som forsker og informantenes stemme.

3.2 Hermeneutikk

Som følger av at jeg benytter meg av det kvalitative forskningsintervju, vil mitt datamateriale bestå av meningsfulle fenomener i form av muntlige ytringer og transkriberte tekster. Gjennom en hermeneutisk tilnærming søker forskeren en helhetlig forståelse og fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018 s. 37). I den forbindelse vektlegges noen viktige prinsipper. Først og fremst kan fenomener tolkes på flere nivåer, det er ikke kun en gyldig sannhet som eksisterer. For det andre, så må meningen forstås med bakgrunn i den sammenhengen vi studerer (s. 37). I denne studien vil det innebære en *dobbel hermeneutikk*, ettersom at jeg som forsker fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av kroppsøvingslærerne når de formidler sine egne opplevelser og erfaringer (Gilje & Grimen, 1993, s. 144; Thagaard, 2018, s. 38). En grunntanke i den hermeneutiske tilnærmingen er at vi alltid bringer med oss egen forforståelse inn i en fortolkningsprosess (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Med bakgrunn i at jeg har kjennskap til miljøet jeg undersøker og kan relatere til studiens kontekst, vil mine tolkninger også utvikles i relasjon til egne erfaringer og opplevelser. Derfor blir det viktig å redegjøre for egen forforståelse og ha et bevisst forhold til sistnevnte, slik at det ikke skygger for nyanser som kan forekomme i datamateriale (Thagaard, 2018, s. 190). I arbeidet med fortolkning er *den hermeneutiske sirkel* sentral. Den betegner en kontinuerlig prosess der forskeren beveger seg frem og tilbake mellom del- og helhet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216). Med utgangspunkt i helheten, tolkes datamaterialets ulike deler, for så å bli satt i sammenheng med helheten igjen. Målet er at denne spiralen vil åpne for en dypere forståelse av meningen (s. 217).

3.3 Kvalitativ forskningsmetode

Kunnskapen jeg søker gjennom mitt forskningsprosjekt, kan ikke tallfestes eller måles kvantitativt (Dalland, 2020, s. 55). I arbeidet med valg av metode er det først og fremst problemstillingen som er retningsgivende (Thagaard, 2018, s. 45). For å fremskaffe informasjon om hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere opplever og erfarer yrkesutøvelsen i dagens skole, ble det naturlig å ta utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode (s. 15). Denne tilnærmingen er preget av fleksibilitet, og åpner for at jeg som forsker kan innarbeide nye erfaringer underveis og endre opplegget i forhold til den informasjonen som tilegnes under datainnsamlingen (Thagaard, 2018, s. 16). Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere måter å innhente data på. Med bakgrunn i oppgavens problemstilling har jeg vurdert det til at *det kvalitative forskningsintervjuet* vil være mest hensiktsmessig. Undersøkelsesmetoden er velegnet for å innhente kunnskap om hvordan enkeltpersoner oppfatter fenomener fra deres ståsted (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). I det følgende avsnittet vil jeg gjøre rede for metodiske overveielser som har blitt gjort i forbindelse med det kvalitative forskningsintervjuet.

3.3.1 Det semistrukturerte forskningsintervjuet og intervjuguide

Det finnes en rekke ulike måter å utforme et intervju på, basert på hva de gitte forskningsprosjektene krever. Både Thagaard (2018), Brinkmann og Tanggaard (2012) og Brottveit (2018) beskriver to ytterpunkter av et kontinuum. På den ene siden finner vi det strukturerte intervjuet, der samtalen er styrt av forhåndsbestemte spørsmål (Thagaard, 2018, s. 90) Det andre ytterpunktet er preget av mer ustrukturert- og løse form, gjerne basert på åpne spørsmål (s. 90). Som nevnt innledningsvis er fleksibilitet et vesentlig kjennetegn ved kvalitativ forskning, som jeg ønsker å ivareta gjennom forskningsprosessen. Den fleksible strukturen gir mulighet for å følge opp hva forskningsfeltet er opptatt av og potensielt bidra med verdifull kunnskap underveis. Med bakgrunn i det, har jeg valgt å en *semistrukturert intervjuform* der intervjuet vil forløpe som en interaksjon mellom mine planlagte spørsmål, og intervjupersonenes beskrivelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26).

3.4 Prosedyre for datainnsamling

På bakgrunn av at metoden for datainnsamling er individuelle intervju med lydopptak, innledet jeg forskningsprosessen med å melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Selv om intervjupersonene er anonymisert, gjør lydopptakene at stemmene deres kan kjennes igjen. Innsamling av personopplysninger gjør det nødvendig å få en vurdering på om prosjektet er i tråd med lovverket (Norsk senter for forskningsdata, u. å.). I tillegg til en beskrivelse av studien, besto søknaden et informasjonsskriv med samtykkeerklæring og en vedlagt intervjuguide for datainnsamlingen. NSD godkjente meldeskjemaet den 28. september 2022 (vedlegg 2).

3.4.1 Utvalg og rekruttering

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) velges intervjupersoner ut ifra intervjuprosjektets rammer, varighet og ressurser (s. 20). Likevel kjennetegnes kvalitative studier av et begrenset antall personer. Gjennom lesing av relevant litteratur syntes det å være en felles forståelse om at det er bedre å gjennomføre færre intervjuer og heller gjennomanalyser disse, fremfor mange intervjuer som resulterer i alt for mye data (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Thagaard, 2018). Et lite utvalg gjør det spesielt viktig å ta i bruk en utvelgelsesmetode som er hensiktsmessig for problemstillingen, for å sikre at dataanalysen gir en forståelse av det fenomenet vi studerer. I mitt forskningsprosjekt er utvalget selektert på grunnlag av kvalifikasjoner som er strategisk i lys av problemstillingen, altså en *strategisk utvelgning*. Nærmere bestemt har deltakerne blitt valgt ut basert på noen faste kriterier. Først og fremst må intervjupersonene være nyutdannede lærere i fast stilling eller vikariat, som underviser i kroppsøving på videregående skole. Det betyr at de kan være faglærere i andre fag også, i tillegg til kroppsøvingsfaget. Videre må personene ha fullført treårig faglærerutdanning i kroppsøving- og idrettsfag i løpet av de siste tre årene. Det er knyttet til et ønske om et utvalg som har opplevelser og erfaringer fra lærerutdanningen friskt i minnet. Jeg tok et valg om å øke fra to til tre år, på den måten tar jeg høyde for at utvalget kan ha påbegynt eller fullført en mastergrad, før de eventuelt er ute i jobb. De kan også ha vært i full jobb disse årene.

Beslutninger om utvalgets størrelse tok jeg fortløpende i forskningsprosessen. Selv om det syntes å være en felles forståelse av relativt få intervjupersoner, er det opp til

forskeren å vurdere om omfanget passer i forhold til de analytiske målene for prosjektet (s. 59). Thagaard (2018) bruker begrepet *metningspunkt* for å forklare hvordan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort når innsamling av mer data ikke syntes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer (s. 59). I lys av rammene for denne masteroppgaven, tok jeg en vurdering på at jeg hadde nådd et slags metningspunkt etter seks intervjuer, ettersom at det ikke forekom noe ny informasjon som var av betydning. På bakgrunn av oppgavens omfang, vurderte jeg det også til at flere deltakere ville gjøre det vanskeligere å gjennomføre grundige analyser av den innsamlede dataen. Utvalget i denne studien består av seks intervjupersoner, herav to kvinner og fire menn. Lærerne i studien jobber på ulike videregående skoler, både i Oslo og rett utenfor. En likhet er at alle har gått treårig faglærerutdanningen ved Norges idrettshøgskole, men grad av utdanning varierer. To av lærerne i undersøkelsen har nettopp fullført en mastergrad, tre av lærerne har påbegynt en mastergrad og en lærer har to bachelorgrader. En annen ulikhet er at noen av intervjupersonene kun underviser i kroppsøving, men fler underviser også i idrettsfag i tillegg.

Arbeidet med å rekruttere deltakere til forskningsprosjektet bærer preg av at jeg selv befinner meg innenfor en setting som er strategisk i lys av problemstillingen. Forutsetningene for å finne frem til personer som kan presentere prosjektet for det miljøet hvor studien skal utføres, var med andre ord gode. Jeg ønsket å intervju nyutdannede lærere som jeg ikke hadde bekjenskaper til, for å hindre eventuelle påvirkninger. Rekrutteringsprosessen startet med å utarbeide et informasjonsskriv med all nødvendig informasjon om studien, eksempelvis formål og hva en eventuell deltakelse ville innebære. Videre benyttet jeg meg av medstudenter og kolleger, ettersom at dette allerede er personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen, og forespurte de om forslag til aktuelle personer med tilsvarende profil. Med hensyn til prinsippet om at alle deltakere skal gi sitt informerte samtykke til deltakelse, var det ønskelig at de personene som ble foreslått, ga sitt samtykke til mine kontaktpersoner først, før jeg etablerte direkte kontakt (Thagaard, 2018, s. 57). De seks intervjupersonene som ble inkludert i undersøkelsen ble valgt på bakgrunn av de oppgitte kriteriene, samt individuelle forskjeller knyttet til stillingsbeskrivelse, arbeidserfaring, kjønn og skole. Utvalget representerer totalt sett et mønster som kan antas å være *typisk* i den forstand at det representerer bredde og variasjon i forhold til nyutdannede kroppsøvingslæreres møte med skolehverdagen.

Som igjen ble vurdert til å potensielt kunne gi et rikere datagrunnlag for å belyse problemstillingen.

3.4.2 Utarbeiding av intervjuguide

I forkant av datainnsamlingen utarbeidet jeg en delvis strukturert intervjuguide, som består av forhåndsbestemte temaer og spørsmål som er sentrale for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 95). Det er også vanlig at intervjuguiden er forankret i teori som anvendes. I mitt tilfelle var ikke det aktuelt og siden jeg allerede hadde basert meg på datagenererte induktive analyser ble det enda viktigere at jeg evnet å stille så åpne spørsmål at informantene fikk mulighet til å snakke fritt rundt problemfeltet. På tross av dette var det viktig for meg å opprettholde en viss struktur i den metodologiske gjennomføringen, både for å ivareta et sammenligningsgrunnlag mellom svarene fra de ulike intervjuene, men også for å sikre at de temaene jeg ønsker å få dekket i den endelige rapporten fra intervjuene, blir belyst (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 31; Thagaard, 2018, s. 91). Thagaard (2018) refererer til Rubin & Rubin (1995), som presenterer to modeller for hvordan intervjuguiden kan utformes. I denne studien har jeg i hovedsak benyttet meg av «Tre-med-grener-modellen», der stammen representerer hovedtema i prosjektet og grenene symboliserer mer spesifikke temaer for å utdype intervjupersonens erfaringer (Thagaard, 2018, s. 95).

For å få gode og utfyllende svar har jeg forsøkt å lage åpne, men ikke for generelle spørsmål. I tillegg til gode spørsmål, er det viktig å etterstrebe god kontakt med intervjupersonene, slik at de føler seg trygg på – og motiverte for å åpne seg opp om egen livsverden (s. 99). I den forbindelse er også oppbygningen av intervjuguiden viktig for å etablere en tillitsfull atmosfære. Min intervjuguide tar utgangspunkt i et dramaturgisk aspekt, der forløpet i temaene er basert på en emosjonell stigning. Målet er at hoveddelen skal engasjere mest, der innledningen fungerer som en oppbygning, og avrundingen skjer i form av en nedtoning igjen. Oppstarten er derfor innledet med temaer som er enkelt for intervjupersonen å svare på, slik som bakgrunn, utdanning, tidligere yrkeserfaring og arbeidssituasjon per dags dato. I hoveddelen har jeg lagt vekt på å knytte sentrale temaer sammen, eksempelvis slik at spørsmål om lærerutdanningen kommer før spørsmål om erfaringer og refleksjoner rundt lærrollen og yrkesutøvelsen. Avslutningsvis i intervjuguiden har jeg satt søkelys på veiledning, da dette er et tema

som alle nyutdannede kroppsøvingslærere forholder seg til og som kan virke oppsummerende i lys av studiens problemstilling. Selv om intervjuguiden bygger på noen bestemte retningslinjer, har det vært nødvendig å revurdere både rekkefølge på- og formuleringer av spørsmål etter at prøveintervju har blitt gjennomført. Her vil jeg blant annet unngå å introdusere spørsmål som kan bidra til emosjonelle reaksjoner før det har blitt etablert kontakt med intervjupersonen (Thaagard, 2018, s. 101). Vel så viktig er det å legge opp til fleksibilitet, slik at spørsmålene kan tilpasses til erfaringer, synspunkter og eventuelle følelsesmessige reaksjoner som intervjupersonen gir uttrykk for underveis (s. 101).

3.4.3 Prøveintervju

I tillegg til gode forberedelser med å utarbeide en intervjuguide, er intervjuerens kvalifikasjoner sentrale for å gjennomføre et godt forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler intervjueren som et *forskningsinstrument*, der forskeren bruker seg selv som et instrument for å oppnå et vellykket intervju (s. 88). I forkant av masterprosjektet hadde jeg ingen erfaring med intervju som forskningsmetode. Av den grunn var prøveintervjuet grunnleggende for å opparbeide meg kunnskap og erfaring om forskningsmetoden i praksis. Hovedmålet var å øve på å «ta regi over intervjusituasjonen», som ifølge Thagaard (2018), handler om å finne en god balanse mellom å stille spørsmål, lytte til intervjupersonen og gi gode tilbakemeldinger underveis (s. 100). I samråd med veileder ble det bestemt at jeg skulle gjennomføre ett prøveintervju til å begynne med. Vi konkluderte også med at dette kunne benyttes som datamateriale i undersøkelsen, dersom intervjuet ble vellykket. For å skape en god øvingssituasjon tok jeg kontakt med en tidligere kollega som innfridde til de ulike kriteriene for utvalget. Ettersom at jeg hadde kjennskap til intervjupersonen, følte jeg meg trygg på at vedkommende ville bidra med gode og konstruktive tilbakemeldinger. Ifølge Thagaard (2018) er det to viktige faktorer for å legge til rette for god opplæring gjennom praksis (s. 94).

Etter å ha lyttet på opptaket fra det utførte prøveintervjuet, satt jeg igjen med flere erfaringer. Spesielt innenfor tema om lærerrollen og kompetanse, fikk jeg en større forståelse for spørsmålene mine og hvordan de opplevdes for intervjupersonen. Sammen med veileder gikk vi gjennom intervjuguiden på nytt og diskuterte hvilke spørsmål som

opplevdes som vanskelige for informanten. Som et tiltak utarbeidet vi begrepsforklaringer til enkelte spørsmål, samt nye oppfølgingsspørsmål dersom samme utfordringen skulle gjenta seg. Videre var mitt hovedinntrykk at selve intervjuguiden hadde en god oppbygning og at det *dramaturgiske aspektet* fungerte. På bakgrunn av de overnevnte erfaringene, foretok jeg derfor ingen betydelige endringer av intervjuguiden, annet noen enkle omformuleringer av spørsmål. I forbindelse med *regi* av intervjuet og samarbeid med intervjupersonen, satt jeg igjen med en generell positiv oppfatning. Tidvis tok jeg meg selv i å rette oppmerksomheten mot egen intervjupraksis, snarere enn å lytte til det informanten forteller, som følger av egne bekymringer for å ikke mestre intervjusituasjonen. I etterkant hørte jeg på opptaket at jeg kunne bli enda flinkere til å tillate lengre pauser. På den måten vil intervjupersonen få mer tid til å gi gjennomtenkte svar, samt at jeg er mer til stede og kan lytte godt etter når svaret først kommer. For å oppsummere bidro pilotintervjuet med verdifulle erfaringer, samt at jeg opparbeidet meg mer selvtillit knyttet til egne kvalifikasjoner som intervjuer.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuer

I perioden fra 26. oktober til 29. november ble intervjuene gjennomført. Etter at lærerne hadde samtykket til deltakelse i studien, ble det avtalt tid og sted gjennom mailutvekslinger. I denne prosessen var jeg opptatt av å ta hensyn til intervjupersonenes behov og hverdag. Intervjuet ble gjennomført på grunnlag av informantenes premisser, med forbehold om at det var et avlukket rom uten særlig forstyrrelser tilgjengelig. Både Thagaard (2018) og Kvale og Brinkmann (2015) understreker viktigheten av å skape en avslappet og tillitsfull atmosfære der intervjupersonene føler seg trygge på å dele opplevelser og erfaringer. Jeg innledet intervjusituasjonen med en kort uformell prat, hvor jeg gjentok formålet med intervjuet og forsøkte å definere situasjonen så klart som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Her passet jeg også på å spørre om intervjupersonen hadde noen spørsmål før vi startet, samtidig forsøkte jeg å forholde meg til at ytterligere informasjon bær vente til datainnsamlingen er avsluttet (s. 160). Thagaard (2018) bruker uttrykket «å ta regi» over intervjusituasjonen (s. 100). Først og fremst handler det om å finne en god balanse mellom å spørre og å lytte. Videre må intervjueren ta *regi* over samtalen å gjøre grep som bringer intervjuet videre. Eksempelvis er det viktig å stille utdypende spørsmål eller kommentere informantens utsagn, der dette er naturlig. For å opprettholde tillit og en kontakt underveis, passet jeg

på at det i all hovedsak var positive reaksjoner som ble formidlet (s. 100). Det er også viktig å komme med tilbakemeldinger slik at begge parter opplever at vi har en felles forståelse av hva som blir pratet om, og at intervjupersonene får en følelse av at bidragene deres blir anerkjent. Tidvis syntes jeg det var utfordrende å finne en balanse mellom å følge intervjuguiden, samtidig som jeg skulle være oppmerksom ovenfor temaer som informantene bringer opp underveis. Etter hvert opplevde jeg at dette ble enklere ettersom at jeg naturligvis fikk mer erfaring. På enkelte spørsmål kunne jeg også oppleve å få relativt korte svar, som også utløste stress hos meg. Heller ikke her finnes det noe fasit svar, men som en hovedregel tok jeg initiativ til å gå videre i intervjuet. Gjennom analysen har jeg tatt høyde for de korte svarene og vurdert om det også kan være grunnlag for videre tolkning. På samme måte som jeg hadde en innledende brifing, gjennomførte jeg også en debrifing for å avrunde intervjusituasjonen. I noen tilfeller satt jeg igjen med et par oppfølgingsspørsmål som jeg avrundet intervjuet med, men samtlige intervjuer ble avsluttet ved at informantene ble spurt om de hadde noe mer de ville si eller spørre om. Det åpner opp for en ny mulighet til å ta opp eventuelle temaer som vedkommende har tenkt på eller bekymret seg over underveis (s. 161).

Grunnleggende for forskningsintervjuet er at kunnskapen produseres gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Relasjonen mellom deltakerne vil ha betydning for informasjonen som kommer frem, og i den anledning vil forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet ha stor betydning (s. 108). Selv om den profesjonelle samtalen er basert på et asymmetrisk maktforhold der intervjueren definerer konversasjonen, er det opp til intervjupersonen hvor mye informasjon som formidles i svarene (Thagaard, 2018, s. 91- 93).

Som forsker er jeg nødt til å være bevisst min egen rolle, ettersom at informantenes åpenhet i stor grad påvirkes av hvordan de oppfatter meg som forsker (s. 82). I intervjusituasjonene har jeg etterstrebet å etablere god sosial kontakt gjennom å være en aktiv lytter, vise interesse og komme med tilbakemeldinger.

3.4.5 Transkribering

Perioden med å gjennomføre intervjuer strakk seg fra midten av oktober til slutten av november. Dermed ble de seks intervjuene transkribert samme dag eller i løpet av noen få dager etter datainnsamlingen. Transkribering innebærer å oversette lydopptakene fra muntlig- til skriftlig form, slik at intervjusamtalen blir tilgjengelig for analyse (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 204-205). Intervjumaterialet i denne studien resulterte i totalt 356 minutter med lydopptak, hvor lengden på intervjuene varierte mellom 45 minutter og opp til en time og 15 minutter. Selv om det ikke er noen standardregler for gjennomføring av transkripsjoner, medfører prosessen en rekke valg underveis. Når den muntlige samtalen oversettes til skriftlig språk, påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at det er vanskelig å gjengi elementer som samtalens temporale utfoldelsestempo, ulike stemmeleier, ironi og kroppsspråk (s. 205).

I dette forskningsprosjektet ble det benyttet diktafon for å gjøre digitale intervjuopptak. På den måten kunne jeg gå tilbake i intervjuene å lytte flere ganger og ordrett transkribere alt som ble sagt. I transkripsjonene har jeg inkludert pauser, «småord», gjentakelser og tonefall fra intervjupersonene. Videre har jeg også poengtert bemerkelsesverdig kroppsspråk og reaksjoner, som jeg anser å kunne bidra til å forstå meningen i erfaringene og opplevelsene som de nyutdannede kroppsøvlingslærerne formidler. I oversettelsesprosessen har jeg fjernet mine egne avbrytelser eller pauser. I tillegg har jeg tydeliggjort egne spørsmål og uttalelser underveis, dersom de har fremstått lange og kompliserte. På samme måte har jeg meningsfortettet informantenes uttalelser, som vil si at lange setninger komprimeres til kortere, slik at den umiddelbare meningen i det som blir sagt gjengis med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Likevel har jeg vært sparsom med å meningsfortette, for å bevare så mange tolkningsalternativer som mulig i intervjupersonenes beskrivelser. Når det er snakk om kvaliteten på intervjuene, er det også nødvendig å reise noen spørsmål vedrørende kvaliteten på *transkripsjonene* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Ettersom at intervjuet er et direkte sosialt samspill, kan gå tapt i prosessen med å oversette tale til tekst. Dette vil jeg diskutere ytterligere i kap. 3. 11 «Ethiske overveielser».

3.5 GT- inspirert analyse

I litteraturen er det bred enighet om at analyse er en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele forskningsprosjektet. Brinkmann og Tanggaard (2012) fremhever at det er viktig å tenke igjennom analysestrategier allerede i designfasen, slik at datamaterialet blir relevant i forhold til dette (s. 37). Videre skriver Thagaard (2018) at analysearbeidet innledes i intervjusamtalen, med tanke på at forskeren allerede da vurderer hvordan svarene til intervjupersonene kan forstås og hva de gir uttrykk for (s. 151). I dette

kapittelet vil jeg imidlertid rette fokuset mot analysen som foreligger etter at intervjutranskripsjonene er klare. I den sammenheng handler analysearbeidet om å finne ut hva dataene forteller om oppgavens problemstilling, gjennom å systematisere, bearbeide, fortolke og sammenfatte datamaterialet.

Min analyse er basert på en GT- inspirert tilnærming, der hovedessensen er at arbeidet foregår induktivt. I arbeidet med å analysere et omfattende datamateriale, hevder Kvale og Brinkmann (2015) at en systematisk fremgangsmåte vil være til hjelp (s. 221). Grunlaget for min fremgangsmåte er Charmaz (2006) sine kjennetegn for en analytisk prosess basert på konstruktivistisk GT. Spesielt for forskning innen GT, er at prosessen med å behandle- og analysere data foregår parallelt. I den forbindelse hevder Charmaz (2006) at memmoskriving vil være det første steget til å sammenfatte de to prosessene (s. 72-73). Memo er skriftlig registrering av forskerens tenkning, og ifølge Mohajan og Mohajan (2022) er det en av de viktigste prosessene for å analysere dataene induktivt (s. 10). Som en innledning til koding og kategorisering, skrev jeg ned tanker og ideer etter hvert som dataene ble samlet inn, Gjennom memmoskriving blir det tydelig hvordan jeg som forsker har kommet frem til kodene. Mohajan og Mohajan (2022) refererer til Glaser og Holton (2014) som hevder at denne fremgangsmåten, altså koding med memoing, er essensielt for å holde seg innenfor en GT- inspirert tilnærming (s. 13). Ifølge Charmaz (2006) er koding den sentrale koblingen mellom innsamling av data og utvikling av en teori for å forklare disse dataene (42-43). Koding innebærer å dele opp teksten og identifisere segmenter av data som virker interessante og meningsfulle for problemsstillingen, for så å betegne disse utsnittene med relevante kodeord (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Med bakgrunn i at en GT- inspirert tilnærming kjennetegnes av en interaktiv prosess gjennom innsamling og bearbeiding av data, opererer Charmaz (2006) med to ulike former for koding. Målet med *Åpen koding* er å forbli åpen til mulighetene i dataene (s. 47- 48). Ved gjennomlesing av intervjumaterialet startet jeg med å skrive ned kodene som oppsto direkte og spontant i marginen på transkripsjonene. Her etterstrebet jeg å holde meg tett til dataene og finne segmenter som representerte interessante erfaringer (s. 49). Innledende koding utvikler seg gradvis til flere koder som etter hvert må vurderes og videreutvikles. For å strukturere prosessen lagde jeg en tabell i word som jeg plasserte koder og representative sitater inn i. Målet med *åpen koding* er å sitte igjen

med noen forhold som bør utvikles videre (s. 48). *Fokusert koding* er det neste analytiske trinnet, hvor forskeren finner og utvikler de mest fremtredende kodene som belyser nyutdannede kroppsøvlingslæreres erfaringer (s. 57-58). I denne fasen går kodingen fra å være reaktiv til mer fokusert på konkrete retninger som kommer til syne. Her gikk jeg gjennom tabellen og vurderte hvilke segmenter som var mest fremtredende og oppsummerte hva intervjuene handlet om i større grad. Tabellen under illustrerer et eksempel:

Tabell 1: Eksempel på tabell med koder og representative sitater.

Sitat	Åpen koding	Fokusert koding
«Spesielt det med elevoppfølging tar jo i perioder ekstremt mye tid og det var jeg ikke helt forberedt på.»	Utfordringer i møte med skolen	Elevoppfølging

Siste del av analysen handler om å gruppere de fokuserte kodene inn i hovedtemaer, som skiller seg ut ved at de representerer noe bredere og gjerne delte betydninger på tvers av kodene. Den samme fremgangsmåten kan identifiseres hos Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2018), som bruker begrepet «kategorisering» av data om å gruppere temaene som er kodet. De omtaler prosessen som konsentrasjon av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230-231). Med utgangspunkt i den GT-inspirerte tilnærmingen, har prosessen med å utarbeide temaer foregått ved hjelp av en induktiv tilnærming, der både koding og kategorisering er forankret i empirien (Thagaard, 2018, s. 154). Neste steg handler om å kontrollere at temaene som er utarbeidet faktisk representerer de viktigste- og mest relevante mønstrene som kan identifiseres på tvers av dataene, i forhold til oppgavens problemstilling (Braun og Clarke, 2022, 35-36). For å sjekke om temaene gir mening i forhold til både kodete utdrag, men også hele datasettet, hevder Braun og Clarke (2022) at forskeren må lese igjennom hvert enkelt tema på nytt og vurdere det som en del av helheten (s.35-36). Enkelte temaer ble i denne prosessen fjernet som følger av at de ikke var relevant nok for problemstillingen, for lite datamaterialet eller slått sammen med et annet tema for å skape en større sammenheng. Arbeidet som gjøres i denne fasen, samt gjennom hele analyseprosessen, kan ses i lys av den hermeneutiske sirkel. Kvale & Brinkmann (2015)

beskriver hvordan tekstens ulike deler fortolkes, for så å settes sammen igjen på ny, basert på fortolkningene som har blitt gjort (s. 237). På samme måte foregår det en kontinuerlig veksling mellom del-og helhet i prosessen med å kode og kategorisere datamaterialet. Avslutningsvis beskriver Braun og Clarke (2022) at det handler om å finjustere analysen og sikre at hvert tema er tydelig avgrenset (s. 36).

I denne delen av arbeidet formulerte jeg en passende tittel for hvert tema, i tillegg til å skrive en kort oppsummering av essensen. Til slutt endte jeg opp med tre hovedtemaer: 1) Møte med skolehverdagen, 2) Lærernes beskyttelsesfaktorer mot det som måtte skje i arbeidslivet og 3) Hva som faktisk er utfordrende for lærerne i møte med skolen.

3.6 Etiske overveielser

I intervjuforskningen oppstår det en rekke etiske spørsmål som følger av den gjensidige avhengigheten mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Den kvalitative forskningen preges ofte av en spenning mellom streben etter å oppnå kunnskap og samtidig utøve en etisk forsvarlig forskningspraksis (s. 96). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine etiske beslutninger gjennom prosjektet.

I forkant av datainnsamlingen har dette forskningsprosjektet blitt godkjent av Sikt, tidligere kjent som Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det innebærer at studien er vurdert til å være i tråd med lovverket (Norsk senter for forskningsdata, u. å.). Den gjensidige avhengigheten mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon reiser en rekke etiske spørsmål. Med referanse til Birch et al. (2012), skriver Kvale & Brinkmann (2009) at etiske dilemmaer er spesielt knyttet til de komplekse forholdene ved å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige.» (s. 80). Intervjuet involverer opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til deltakerne i studiet. For å ivareta personvern har jeg som forsker en lovfestet informasjonsplikt og må innhente samtykke fra deltakerne (NESH, 2021, s. 17). Jeg informerte deltakerne skriftlig gjennom et informasjonsskriv som tydeliggjorde overordnede formål og hovedtrekk i undersøkelsen, samt hvilke eventuelle risikoer som medfølger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). På den måten kunne informantene ta stilling til om de hadde lyst til å være deltakere og gi informert samtykke. Kravet om

informert samtykke kan by på utfordringer, ettersom at min valgte forskningsmetode har en fleksibilitet som gjør det vanskelig å gi fullstendig informasjon om hva prosjektet innebærer (Thagaard, 2018, s. 32). Her måtte jeg ta en avveining, ettersom at for mye informasjon om innholdet i prosjektet kan påvirke intervjupersonenes atferd og svar, som er uheldig for et reliabelt resultat (s. 23). *Konfidensialitet* i forskningen er nødvendig for å sikre deltakernes rett til privatliv (s. 90). For å ivareta deltakernes anonymitet fikk alle fiktive navn allerede i transkriberingsprosessen, samt at jeg i presentasjonen av resultatene har unngått å involvere identifiserbare opplysninger som for eksempel arbeidsplass eller utdanningsinstitusjon. Prinsippet om konfidensialitet refererer også til oppbevaring- og behandling av data (Thagaard, 2018, s. 24). Med hensyn til dette, har verken deltakernes navn eller identifiserbare opplysninger blitt lagret på min data. Forskningsmessig bidrar anonymiseringen til at både forsker og leser retter oppmerksomheten mot forståelsen av de sosiale fenomenene, fremfor å forstå teksten som beretninger fra spesifikke situasjoner og personer (s. 24-25).

3.7 Studiens kvalitet

I denne delen vil jeg rette et kritisk blikk mot egen forskningspraksis og redegjøre for hvilke overveielser jeg har gjort knyttet til studiens kvalitet. Ifølge Thagaard (2018) er *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering* tre sentrale begreper når forskningens kvalitet skal vurderes (s. 19).

3.7.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (s. 187). Det innebærer spørsmål om hvorvidt forskningsprosjektet er gjennomført på en tillitsvekkende og troverdig måte. Innenfor kvantitativ forskning er det vanlig å snakke om *repliserbarhet*, som referer til spørsmålet om det er mulig for en annen forsker å reprodusere forskningsresultatene ved bruk av samme metode. Det blir imidlertid vanskelig å gjenta en studie med identiske resultater i kvalitativ forskning, fordi forskningsprosessen er nært knyttet til hvordan forskeren påvirker den (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16). Forståelsen som utvikles i mitt forskningsprosjekt vil være et resultat av interaksjonen mellom meg og studiens informanter. For at utenforstående skal kunne vurdere kvaliteten hevder Thagaard (2018) at forskningsprosessen må gjøres transparent (s.

188). Innenfor kvalitativ forskning er det et viktig grunnprinsipp for å styrke studiens reliabilitet. Det innebærer blant annet å gi en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten og redegjøre for utviklingen av forskningsprosjektets data (s. 188). Tidligere i metodekapittelet har jeg gjort rede for dette, samt metodiske overveielser, hvilket styrker studiens reliabilitet.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forskerens rolle- og integritet er avgjørende for den vitenskapelige kunnskapen som kommer frem (s. 108). I den forbindelse er det nødvendig at jeg som forsker reflekterer over relasjonen til intervjupersonene og vurderer hvilken betydning det kan ha for den forståelsen som utvikles gjennom studien (s. 81). I dette prosjektet kan vi ikke se bort ifra at deltakerne har vært oppmerksom på at jeg jobber som kroppsøvingslærer, som igjen kan ha påvirket hvordan de har formidlet sine erfaringer. Følgelig kan det tenkes at studiens lærere opplever å bli møtt med forståelse, og i mindre grad har følt behov for å redigere sine historier eller tilpasse seg intervjusituasjonen. På en annen side kan nærheten til intervjupersonenes situasjon, medføre at jeg som forsker lar meg påvirke av det de forteller, som i verste fall gjør at jeg overser enkelte resultater og legger mer vekt på andre. I intervjusituasjonen hevder Kvale og Brinkmann (2015) at riktig bruk av ledende spørsmål kan være med på å styrke forskningens reliabilitet fordi det verifiserer intervjuerens fortolkninger (s. 201). På en annen side vil feil bruk, slik som for mange ledende spørsmål, kunne begrense datainnsamlingen eller påvirke svarene i for stor grad. I mitt forskningsprosjekt brukte jeg ledende spørsmål ved noen anledninger, men mest i form av oppfølgingsspørsmål hvis jeg var usikker på om jeg hadde tolket svarene riktig, eller var interessert i å gå videre inn på nye retninger som kunne gi interessant kunnskap (s. 202)

En sentral faktor for å gjøre forskningen transparent, er å gjøre rede for min egen forforståelse (Neumann & Neumann, 2012, s. 9). Den har betydning for datamaterialet som produseres og de funnene som «gjøres» gjennom analysen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Føllesdal og Walløe (2020) bruker begrepet *forståelseshorisont* om de tidligere erfaringene, kunnskapene og oppfatningene jeg har om oppgavens tema, før forskningsprosjektet ble igangsatt (s. 95). I arbeidet med fortolkning har jeg vært avhengig av å ha en forståelse av egen forståelseshorisont, for å etterleve prinsippet om transparens. Min forforståelse av nyutdannede kroppsøvingslæreres møte med skolehverdagen bærer preg av at jeg selv er nyutdannet og jobber som

kroppsøvlingslærer. Som nyutdannet møtte jeg arbeidslivet med stor tro på egen faglig bakgrunn og kompetanse, hvilket ga meg en trygghet. I løpet av mitt første år opplevde jeg at den erfaringen jeg hadde med meg fra lærerutdanningen, ikke var nok til å favne alt yrkesutøvelsen handlet om. Jeg kjente på at lærerhverdagen var presset for tid, og ofte følte jeg at jeg «sjonglerte» mellom møter, planlegging, undervisning og oppfølging av elever. I den anledning måtte jeg ta fortløpende vurderinger knyttet til ulike sider av lærerrollen som krevde at jeg stolte på meg selv, hvilket jeg gjorde. På bakgrunn egne erfaringer, er min forståelse at nyutdannede møter en kompleks og sammensatt skolehverdag som kan by på utfordringer, men at det likevel er mulig å trives.

3.7.2 Validitet

Validitet knyttes til forskningsresultatenes gyldighet og handler ifølge (Thagaard, 2018) om hvorvidt en metode faktisk undersøker det den er ment til å undersøke (s. 189). Innenfor kvalitative metoder er gyldigheten av forskerens tolkninger sentralt for å vurdere validitet. For å styrke validiteten er det nødvendig å se på analyseprosessen med et kritisk blikk. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i en GT- inspirert tilnærming, hvilket forutsetter at jeg som forsker utvikler en uavhengig analyse. Intervjuguiden er semistrukturert, men basert på min egen forforståelse, skolekonteksten og sentrale temaer i emneplanen for lærerutdanningen. Analysen har blitt gjennomført som en frem- og tilbake prosess mellom innsamling- og bearbeiding av data. I en GT- inspirert tilnærming styrker jeg validiteten ved å være åpen og direkte gjennom memoskriving, for å holde meg tett til dataene (jf. kap. 3.10.1).

Validitet fordrer også at forskeren presenterer sitt ståsted og hvilken betydning det har for tolkningen i analyseprosessen. Tidligere har jeg gjort rede for min egen forforståelse og tilknytning til det aktuelle miljøet for denne studien (jf. kap. 3.12.1). Å reflektere rundt hvordan min forforståelse kan påvirke mine tolkninger har ikke vært like «enkelt» som jeg trodde. I intervjusituasjonene har jeg etterstrebet å forholde meg nøytral, blant annet ved å unngå tydelig kroppsspråk og tonefall som kan avsløre om jeg er enig eller uenig i informantens utsagn. I tillegg har jeg stilt oppfølgings spørsmål for å bekrefte mine tolkninger, der det har vært nødvendig. Det faktum at jeg står i mange av forholdene som blir beskrevet gjennom informantens fortellinger, kan gjøre at jeg har

klare oppfattelser av situasjonene uten å være bevisst på det selv. Videre understreker Føllesdal og Walløe (2000) viktigheten av å være bevisst sin egen forforståelse i arbeidet med analyse og diskusjon (s. 98). Det kan både styrke og svekke prosjektets validitet. En mulig svakhet kan være at mine egne erfaringer overskygger informantenes erfaringer. For eksempel at mine ideer om hvor «vanskelig» eller «lett» det er å være nyutdannet lærer, gjøre at jeg ubevisst leter etter poeng eller nyanser som en annen forsker ikke ville gjort. På den andre siden kan min kjennskap til miljøet være en styrke, nettopp fordi jeg har bedre forutsetninger for å forstå de nyutdannede kroppsøvingslærernes situasjon, hvilket også innebærer en felles forståelse av utsagn og begreper. I denne studien opplever jeg at mine erfaringer som nytilsatt i yrkeslivet har bidratt til å bekrefte forståelsen som utvikles (s. 190). I tråd med Thagaard (2018) sine anbefalinger har jeg også brukt andre studier til å bekrefte mine egne tolkninger i analysedelen, hvilket styrker studiens validitet (s. 191).

3.7.3 Overførbarhet

Begrepet *overførbarhet* sikter til spørsmålet om resultatene fra forskningen kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. I kvalitative studier er det tolkninger av resultatene som ligger til grunn for overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 193-194). Litteraturen tar opp flere innvendinger mot intervjustudier i forbindelse med resultatenes generaliserbarhet, som også er aktuelt for mitt forskningsprosjekt. For det første består studien av et begrenset antall intervjupersoner. For det andre er utvalget selektert på grunnlag av deltakernes hensiktsmessighet for problemstillingen. På bakgrunn av dette, kan man stille seg kritisk til resultatenes representativitet. Thagaard (2018) hevder derimot at trekk ved studiens utvalg er avgjørende i diskusjonen om hvorvidt tolkningene vi utvikler er relevant i andre sammenhenger (s. 195). Selv om forskningen er basert på et begrenset utvalg, er det naturlig å tenke at andre nyutdannede kroppsøvingslærere kan kjenne seg igjen i deltakernes erfaringer om overgangen fra studie- til arbeidsliv. Dersom personer som ikke har deltatt i studien kan gjenkjenne mine tolkninger, vil det være et argument for at tolkningene er gjentakende. Sistnevnte er ifølge Thagaard (2018) en sentral faktor for overførbarhet og det øker troverdigheten til dataene (s. 195).

4. Oppgavens teori

Slik jeg beskrev det i metodekapittelet, har jeg tatt utgangspunkt i GT, der oppgavens teoretiske perspektiv har blitt utledet gjennom empirien. Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg derfor presentere en innledende analyse som utgjør grunnlaget for å identifisere et relevant teoretisk perspektiv, som jeg kan fortsette å analysere videre med. Deretter skal jeg gjøre rede for det teoretiske perspektivet og hvordan det anvendes i min studie.

4.1 *Innledende analyse – veien til å finne et teoretisk perspektiv*

Tidligere forskning viser til en innsats med å kartlegge problemene nyutdannede lærere står ovenfor, samt tiltak som har blitt satt inn for å hjelpe dem å «overleve» (Sela & Harel, 2019, s. 190). I forbindelse med begrepet «praksissjokket» er det ofte påpekt at nyutdannede er mer sårbare i begynnelsen av karrieren (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 111).

I kapittel 3.10 har jeg gjort rede for fremgangsmåten i analysemetoden jeg bruker i denne undersøkelsen, hvorav memoskriving var det første steget. Den første tanken jeg gjorde meg, var at flere av informantene virket å uttrykke en slags frustrasjon knyttet til ulike forhold de hadde «oppdaget» når de kom ut i yrkeslivet. Videre la jeg også merke til at flertallet virket å være misfornøyd med hvordan de hadde blitt tatt imot som nyutdannet, men at dette kom til uttrykk på ulike måter. På den ene siden forsto jeg det som at informantene savnet mer tilrettelegging og annerkjennelse for at de var nye i arbeidslivet, men på den andre siden virket de å være misfornøyd med å måtte gjennomføre «ekstra» ting som for eksempel veiledning for nyutdannede. Mine tanker og ideer, slik de er beskrevet i dette avsnittet, er eksempler på memoskriving som har blitt gjennomført. På den måten skrev jeg ned mønstre som umiddelbart ble synlige i prosessen med å intervju, transkribere og analysere.

Videre jobbet jeg med å identifisere segmenter av data som var interessant med tanke på det jeg hadde notert meg i memoskrivingen. Her skrev jeg ned koder som oppsto spontant når jeg leste intervjutranskripsjonene, hvorav de som gikk igjen mest var «utfordringer i skolehverdagen» og «selvtillit». Førstnevnte brukte jeg om alle forhold

som jeg opplevde å være en påkjenning eller et irritasjonsmoment for de informantene. Videre gikk jeg gjennom alle segmentene som jeg hadde kodet med «utfordringer», for å prøve og sortere ut hvilke retninger som var mest fremtredende. Ved å analysere på den måten, kom jeg frem til at det virker som at de nyutdannede lærerne anerkjenner problemområder som oppstår i overgangen mellom studie- og yrkesliv. En av studiens lærere sier noe som gir uttrykk for frustrasjonen jeg har lagt merke til og jobbet ut ifra gjennom analysen:

Jeg tror kanskje foreleserne hadde hatt godt av å ta seg en tur ut i den vanlige skolen og sett hvordan det står til. For jeg tror ikke dem har helt rot i virkeligheten, i det de gjør på lærerutdanningen. (Martin).

Sitatet ovenfor er representativt for hele utvalget og impliserer misnøye, både ovenfor noe av innholdet i lærerutdanningen, men det kan også tolkes som at informanten har en oppfatning av at han har erfart hvordan det «egentlig» står til. Gjennom sine beretninger forteller samtlige at skolehverdagen var noe annet enn det de hadde forventet seg. Det jeg leser ut av det informantene sier, er at utfordringene først og fremst er vanskelig å håndtere fordi de mangler tilstrekkelig kunnskap og erfaring. Som vist i eksempelet over, var «selvtillit» en åpen kode som gjentok seg i notatene under transkripsjonene. Selv om jeg registrerte en del problematiske forhold, ble det etter hvert fremtredende at informantene hadde en slags styrke med seg inn i skolehverdagen, som gjorde at de fremsto trygg på sin egen lærerrolle og virket opptatt av «å klare ting selv». For eksempel:

Ofte opplever jeg at man må finne ut av ting på egenhånd. Og jeg er en fyr som ikke liker å spørre for mye, jeg liker å prøve ting selv. Jeg er ikke sånn at jeg lurur på hver eneste ting og spør «kan jeg gjøre det? Eller burde jeg gjøre sånn». Jeg prøver og feiler litt ikke sant. (Kristian).

I studien som her presenteres virker det som at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne møter yrket med en slags robusthet, men den synes likevel ikke kraftig nok. Tidvis uttrykker de at de «fungerer» og at de identifiserer faktorer som gjør at de kan «stå i» utfordringene. Det tolker jeg som at de nyutdannede har enkelte strategier for å håndtere overgangen til yrkeslivet og samtidig trives med lærerrollen. Ut ifra min forståelse,

handler det ikke bare om å overleve de første yrkesårene, slik begrepet «praksissjokket» tidligere har indikert.

Med utgangspunkt i denne innledende og overordnede analysen, er jeg av den oppfatning av at vi må rette oppmerksomheten mot hva som gjør at de nyutdannede lærerne fremstår robust og håndterer flere av problemene de står ovenfor. Analysen som ble utført og som har blitt kondensert ned i teksten over, handler om lærernes vilje til og evne til å “slå tilbake” eller “ta tilbake kontroll”. Dette er perspektiver som uttrykkes gjennom teorien om menneskers “resiliens” og kan fungere som et komplimenterende perspektiv til forskning som setter søkelys på stress, utbrenthet og slitasje blant nyutdannede lærere. I artikkelen «Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience» gjør Beltman et al. (2011) en litteraturgjennomgang av empirisk forskning på *lærerresiliens*. Med det menes hva som opprettholder lærere og gjør dem i stand til å trives, i stedet for å bare overleve profesjonen (s. 185). Her vises det til flere studier som fokuserer på motstandsbyggeprosessen og motstandsdyktighet blant nyutdannede lærere, med utgangspunkt i *resiliens*. I det neste kapittelet skal jeg gjøre rede for resiliens som teoretisk perspektiv i min studie.

4.2 Resiliens

Det norske ordet *resiliens* stammer fra det engelske begrepet «resilience». Opprinnelig kommer begrepet fra det latinske «resiliere» som betyr «å falle tilbake på, gjenopprette, sprette tilbake» (Borge, 2018, s. 18). Det foreligger ingen dekkende oversettelse fra engelsk til norsk, men Borge (2018) peker på at det finnes mange nærliggende begreper slik som *motstandskraft*, *mestring*, *robusthet* og *utholdenhet* (s. 18). Selv om fenomenet kan ha flere ulike betydninger, handler det i hovedsak om «god fungering til tross for påkjenninger» (Borge, 2018, s. 21). Resiliens er i utgangspunktet tett knyttet opp mot det slående fenomenet «barn-som-viser-bedre-enn-forventet-utvikling» (Borge, 2018, s. 11). Ifølge Borge (2018) har forskningsfeltet eksplodert de siste ti årene, men har sine opprinnelige røtter i studier av barn som viste seg å være motstandsdyktige til tross for ugunstige barndomsmiljøer (Doney, 2012, s. 647). I den anledning trekkes «Kauai-undersøkelsen» frem som den mest kjente studien innenfor fagområdet, og beskrives som selve opptakten til resiliensforskningen (s. 647). Her gjennomførte Werner og

Smith (1977) en langvarig oppfølgingsundersøkelse av resiliens blant barn, med hovedfokus på hva som var karakteristisk for de som klarte seg bra, mot alle odds (Sitert i Borge, 2018, s.12). De var opptatt av å identifisere hvilke risikoforhold som ledet til problemer, og hva som bedret situasjonen for dem som allerede hadde problemer (s. 14). Siden den gang, har resiliens blitt undersøkt på svært mange nivåer og i dag diskuteres også ulike nasjoners resiliens. Borge (2018) gjør rede for framveksten av resiliens de siste 70 årene og deler forskningen inn i «bølger» (s. 66). Den første bølgen i 1960-70 årene var opptatt av å kartlegge hva resiliens henger sammen med. Andre bølge la vekt på å avdekke hvilke prosesser som ligger bak resiliens, og samspill blir et sentralt ord. Videre utviklet tredje bølge prinsippet om å identifisere beskyttelsesfaktorer for å bruke disse i forebyggingsprosesser. I nyere tid har fjerde- og femte bølge undersøkt enda fler nivåer, alt fra biologi, atferdsgenetikk og helt til global oppvarming (s. 65).

I dag finnes det mange måter å definere resiliens på. Michael Rutter blir omtalt som en av de viktigste bidragsyterne innenfor resiliensforskningen (Borge, 2018, s. 22). I artikkelen «Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding» (2006) refererer han til “resilience” som:

“The finding that some individuals have a relatively good psychological outcome despite suffering risk experiences that would be expected to bring about serious sequelae” (Rutter, 2006, s. 1).

Ifølge han kommer «Resiliens til uttrykk når noen viser bedre fungering sammenlignet med andre og alle har lidd under samme elendighet og stress» (Borge, 2018, s. 21). Ann Masten (2014) understreker at resiliens er rundt oss i dagliglivet, og legger til et nytt perspektiv ved fenomenet. Hun omtaler resiliens som «Den kapasiteten i dynamiske systemer (familie, skole, arbeidsplass o.l.) som bidrar til gode tilpasninger, selv om det er forstyrrelser som truer systemet i å fungere og utvikle seg» (sitert i Borge, 2018, s. 21). Med det legger hun fokuset over på det vanlige og hverdagslige som omgir oss, og presenterer en samspillrettet definisjon. Resiliens er ikke bare noe som oppstår på bakgrunn av spesielle kvaliteter, men heller i samspillet mellom individ og miljø. Et annet eksempel er Bonanno og Diminich (2013), som skriver at «Resiliens utvikles under utfordringer og kan være «mild-forbigående» eller «sterk-vedvarende» alt

ettersom man møter isolert, akutt risiko eller vedvarende, alvorlig risiko» (Sisert i Borge, 2022, s. 21). Deres mål med forskningen var å undersøke forskjellen på utviklingen av resiliens som følger av kronisk motgang, sammenliknet med traumatiske enkelthendelser (Bonanno & Diminich, 2013, s. 378). Alle de overnevnte definisjonene er styrkebasert. Det vil si at de legger vekt på et positivt utfall, understreker håp og har til felles at resiliens representerer en slags motstandskraft, mestring eller overlevelsesmekanisme (Borge, 2018, s. 28). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å lene meg på Borge (2018) sin definisjon av begrepet, hvor jeg har definert resiliens som *god fungering tross påkjenning*.

Essensen i resiliensteori kan oppsummeres med at det handler om å forstå og forklare hvordan mange lykkes med å tilpasse seg og bli fullverdige individer til tross for at de møter risiko, stress og belastninger (Borge, 2018, s. 38). Resiliens utvikles et eller annet sted imellom de risikoer vi påføres, og de beskyttelsesfaktorene vi har eller kan utvikle for å beskytte oss og dermed slå tilbake med dersom en utsettes for krevende utfordringer eller påkjenninger. *Risikofaktorer* betraktes av mange som en forutsetning for utvikling av resiliens. Slike faktorer kjenner vi som fare, påkjenninger eller tap (s. 68). Doney (2012) definerer det som «en hendelse eller opplevelse som kan forventes å forårsake stress hos mange mennesker» (s. 65). Masten (1994, sitert i Doney, 2012) toner det noe og skriver at risikofaktorer har potensiale til å forstyrre en normal funksjon (s. 657). Uansett definisjon, er det bred enighet om at en passende dose ubehagelig risiko er nødvendig for å utvikle resiliens (Borge, 2018, s. 91). I denne masterstudien kan risikofaktorer forstås som påkjenninger, utfordringer eller andre problemområder som fører til at nytilsatte ikke opplever at de mestrer læreryrket. *Beskyttelsesfaktorer* i resiliensforskningen handler om å forstå hvilke mekanismer som gjør at belastning av ulik grad ikke fører til negative utviklingsutfall (Borge, 2007, s. 32). Det er virkningsmekanismer som påvirker forholdet mellom risiko og utvikling av resiliens. I mitt forskningsprosjekt er det faktorer som gjør at de nytilsatte fungerer i yrket, tross utfordringer. For å oppsummere er det interaksjonen mellom risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som er drivkraften i lærernes «motstandsbyggeprosess» (Doney, 2012, s. 653).

4.3 Lærerresiliens

Med utgangspunkt i teorien som er redegjort for over, så handler lærerresiliens om hva som gjør at lærere fungerer og trives i yrket, til tross for påkjenninger. Forskning på lærerresiliens er viktig fordi det utfyller allerede eksisterende litteratur som først og fremst tar for seg årsaker til at nyutdannede lærere velger å slutte. I artikkelen «Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience» gjør Beltman et al. (2011) en systematisk gjennomgang av nyere studier på fagfeltet. Oversikten tegner et godt bilde av hva som har blitt vektlagt innenfor forskning på lærerresiliens de siste tiårene. Det er en grunnleggende enighet om at lærerresiliens er et resultat av interaksjon mellom person- og miljø (s. 185). For å undersøke dette, skiller forskningen mellom individuelle- og kontekstuelle faktorer. I miljøet rundt lærerne finnes det både kontekstuelle utfordringer (risiko) og ressurser (beskyttelsesfaktorer), som påvirker deres evne til å utvikle resiliens. På samme måte har de individuelle egenskaper som fungerer som utfordringer (risiko) og ressurser (beskyttelsesfaktorer), i møte med konteksten. Disse individuelle egenskapene har lærerne med seg fra et langt liv generelt og fra lærerutdanningene spesielt. Gjennomgangen viser at forskningen har en tendens til å fokusere på enten individuelle- eller kontekstuelle faktorer. Det kan være en utfordring med tanke på at beskyttelsesfaktorer, risikofaktorer og resiliens hevdes å gå hånd i hånd (Borge, 2018, s. 83). En full forståelse av resiliens må inneholde begge deler. For eksempel: det blir vanskelig å undersøke veiledningsordninger som en beskyttelsesfaktor, dersom det som skaper behovet for veiledning ikke blir tatt i betraktning. I søken på svar etter hva som opprettholder lærere i yrket, må vi også identifisere hva som er motstanden i «motstandbyggeprosessen».

Resultatet av litteraturgjennomgangen viste at flertallet av undersøkelsene tok for seg kontekstuelle utfordringer i lærernes liv og arbeid (Beltman et al., 2011, s. 189). Innledningsvis i denne masteroppgaven ga jeg et innblikk i tidligere forskning på nyutdannede kroppsøvingslærere, der samtlige studier fokuserte på utfordringer og negative implikasjoner i møte med arbeidslivet. Ved hjelp av Lawsons (1983) yrkessosialiseringsteori identifiserer de utfordringer knyttet til virkelighetssjokk, marginalisering, rollekonflikter og isolasjon (Ensign & Woods, 2016; Ensign et al., 2018; Westerlund & Eliasson, 2021). Det kan sammenliknes med kontekstuelle faktorer slik det forstås i lærerresiliens, fordi det handler om selve skolekonteksten og beskriver

påvirkninger som former en lærer når han eller hun tar det i skolen som yrkesutøver. Med det vil jeg frem til at å fokusere utelukkende på risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer, individuelle- eller kontekstuelle faktorer, begrenser kunnskapen om hvilken motstandsdyktighet lærererne møter yrket med eller kan utvikle i løpet av yrket. I min videre analyse vil resiliens forstås som evnen de nyutdannede lærerne har til å være robust i møte med krevende situasjoner i arbeidslivet – hvor fokuset er på hvor de får robustheten ifra (beskyttelsesfaktorer), i motsetning til hvilke faktorer som gjør at de trenger å være robust (risikofaktorer). Likevel, vil det være nødvendig å ta risikofaktorene i betraktning, for å kunne analysere og tolke datamaterialet med utgangspunkt i lærerresiliens.

5. Analyse

Analyseprosessen i denne studien har vært komplisert og jeg har måttet jobbe med intervjumaterialet gjennom flere runder for å komme frem til en passende måte og presentere undersøkelsens resultater på. På bakgrunn av det, vil jeg innlede dette kapittelet med å redegjøre for hvorfor jeg har endt opp med analysens tre hovedtematikker og hva jeg skal gå nærmere inn på under de forskjellige tematikkene. Deretter vil jeg foreta en kort presentasjon av utvalget, før analysene vil bli presentert mer inngående.

I løpet av det siste tiåret har frafall blant lærere og mangel på kvalifikasjon vært gjenstand for både forskning og politisk debatt (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 6). Av den grunn har flere forskere valgt å undersøke nyutdannede læreres overgang til yrket, med henblikk å finne ut årsaker til utbrenthet og stress. «Praksissjokket» har vært et dominerende begrep for å beskrive det overveldende og krevende møte med skolen (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 6). Imidlertid viser tall fra nyere forskning at nyutdannede lærere generelt er mer tilfreds med yrket enn sine erfarne kolleger. Brandmo og Tiplic (2021) hevder også at de har færre tanker om å slutte sammenliknet med etablerte lærere, og forfatterne påpeker at det er en motsetning til litteraturens beskrivelser av nyutdannedes opplevelser (s. 111). Prosessen med å kode og analysere intervjumaterialet har generert funn som underbygger Brandmo og Tiplic (2021) sine resultater. Ut fra det jeg leser av informantenes svar, er begrepet «praksissjokket» misvisende for å beskrive overgangen fra utdanning til arbeidsliv i dag. Det betyr ikke at de ikke møter på utfordrende omstendigheter, men jeg tolker det som at de møter en annen skolevirkelighet enn den som har blitt presentert tidligere, og at dette er med på å argumentere for at vi må se på tematikken fra et nytt perspektiv. Det kan virke som at det er en motsetning mellom hva forskning oppfatter at problemområdene er, sammenliknet med hva informantene faktisk erfarer som problemområder. Av den grunn, kan det antydes en diskrepans mellom hva lærerutdanningen tror at studentene trenger og hva de faktisk trenger. På bakgrunn av det, har jeg endte opp med tre følgende hovedtemaer: 1) Møte med skolehverdagen, 2) Lærernes beskyttelsesfaktorer mot det som måtte skje i arbeidslivet og 3) Hva som faktisk er utfordrende for lærerne i møte med skolen.

I første hovedtema trekker jeg frem tre forhold som er fremtredende når informantene forteller om deres møte med skolehverdagen. Informasjonen fra informantene her er viktig fordi det er en nyanse til tidligere forskning som maler et bilde av en kaotisk og overveldende overgang, hvor alt handler om å overleve. Med det første hovedtemaet forsøker jeg å forstå hva mine informanter forteller meg om hva de mener skjer når de tar del i arbeidslivet. Et sentralt forhold er at deltakerne opplever både å ha forventninger til seg selv, men også fra miljøet rundt, som setter tonen for hvordan de møter yrket. I hvilken grad informantene opplever skolens *veiledningsordninger* som meningsfulle har også vært gjentakende i deres beskrivelser. Gjennom tidligere forskning fremstår det som et «livreddende» tiltak for at nyutdannede lærere skal holde hodet over vann og bli i læreryrket. Det spriker med oppfatningene til deltakerne i denne studien. Slik jeg har forstått mine informanter handler mye om «å klare seg selv», og dette er derfor det tredje forholdet som diskuteres i første hovedtema. Tidligere har forskning lagt vekt på hva som er problematisk og hvilke tiltak vi kan iverksette for å minimere negative arbeidsforhold.

Etter at første hovedtema har kartlagt hva som egentlig skjer når informantene møter arbeidslivet, ønsker jeg med hovedtema to å belyse lærernes evne til å håndtere «negative arbeidsforhold». I motsetning til litteraturens tidligere beskrivelser om at det kun handler om «å komme seg igjennom» de første årene, leser jeg det som at informantene har noen strategier eller beskyttelsesfaktorer som hjalp dem å møte det som måtte skje. Den første faktoren som informantene er opptatt av å formidle var at de besitter ny og faglig kunnskap om Fagfornyelsen. Den andre faktoren dreier seg om relasjonsbygging med elevene. En tredje faktor er hvorvidt de klarer å være kritisk- og reflekterende i sin yrkesutøvelse.

Både hovedtema en og to anerkjenner at overgangen til arbeidslivet består av utfordringer. I hovedtema tre forsøker jeg å trekke frem hva informantene oppfattet som *faktisk* utfordrende i møte med skolen. Forholdet til kollegaer er et tilbakevennende tema som virker å være tvetydig og vanskelig for samtlige. Likevel er det spesielt et forhold som utvalgets lærere er opptatt av og som kan ses i sammenheng med utfordringene som trekkes frem, nemlig hvordan læreryrket har blitt fremstilt gjennom praksisutdanningen og hvilke konsekvenser det har for deres opplevelse av yrkesutøvelsen.

5.1 Presentasjon av utvalget

Alle lærerne i utvalget har fullført en treårig bachelorgrad i faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Intervjupersonene har hatt- og har ulik stillingsprosent, alt fra 30- til 100%, der alle stillingene er midlertidige vikariater. Utvalget består av seks nyutdannede kroppsøvingslærere, herav fire menn og to kvinner. I skrivende stund representerer informantene seks ulike offentlige videregående skoler i Oslo og Viken. Vel og merke har tre av informantene vært ansatt på samme skole samtidig, herav Kristian, Martin og Elisabeth. Alle lærerne er faglærere i kroppsøving, i tillegg til at fem også underviser i idrettsfag. På intervjutidspunktet hadde fire av lærerne i studien kontaktlæreransvar.

Kristian

Kristian er 26 år og er ansatt i en 70% stilling ved en videregående skole i Oslo. Han underviser i fagene kroppsøving, aktivitetslære, breddeidrett og noe friluftsliv. Spesielt for Kristian er at han på et tidspunkt jobbet på to skoler samtidig, i to ulike vikariater. I dag er han ansatt i et midlertidig vikariat ved den ene skolen. Dette kombinerer han med et årsstudium i historie på 60 studiepoeng. Av annen utdanningsbakgrunn i tillegg til bachelorgraden, har han nettopp fullført masterutdanningen i kroppsøving og pedagogikk.

Martin

Martin er 28 år og er ansatt i et midlertidig vikariat på 100 med kontaktlæreransvar. En tredel av stillingen representerer kroppsøving, i tillegg til å være faglærer i idrett og samfunn, treningsledelse og toppidrett fotball. Martin fullførte en bachelorgrad i idrettsvitenskap innenfor fysisk aktivitet og helse, før han gjennomførte faglærerutdanningen. På intervjutidspunktet hadde han påbegynt sitt tredje år som ansatt ved en videregående skole i Oslo.

Erik

Erik er 24 år og jobber som kroppsøvingslærer ved en videregående skole I Viken. På intervjutidspunktet var han inne i sin siste dag med et vikariat på 60%, før han skulle over i det opprinnelige vikariatet på 30%. I kombinasjon med jobben som

kroppsøvingslærer, går han siste året på masterutdanningen i kroppsøving og pedagogikk. Ellers har han påbegynt sitt andre år i yrket.

August

August er en av fire lærere som har kontaktlæreransvar. Han er 24 år og ansatt i et 100% vikariat som faglærer i kroppsøving og breddeidrett ved en videregående skole i Viken. I likhet med Erik, kombinerer han yrkesutøvelsen med siste året på masterutdanningen. Til sammen har han jobbet halvannet år i skolen. På den tiden har han rukket å være midlertidig ansatt i vikariat på 40%, 60%, 80% og til slutt 100%.

Sofie

Sofie er 27 år og er ansatt i et midlertidig vikariat som kroppsøvingslærer for to klasser. Tidligere i høst har hun hatt en større stillingsprosent på 90%, samt at hun fra nyåret skal inn i et nytt 90% vikariat igjen. I tillegg til lærerjobben, er Sofie også på andre året på masterutdanningen ved Norges idrettshøgskole. Imidlertid er det en master i kultur og samfunn. Til sammen har hun jobbet et og et halvt år i skolen.

Elisabeth

Elisabeth er 25 år og har en hundre prosent stilling i vikariat ved en videregående skole i Viken. Hun har kontaktlæreransvar, i tillegg til å undervise i kroppsøving, treningsledelse og idrett- og samfunn. Av annen utdanningsbakgrunn har Sofie fullført en master i kroppsøving og pedagogikk Hun har til sammen 2,5 år med variert erfaring innenfor yrket.

5.1.1 De nyutdannede kroppsøvingslærernes vei inn i arbeidslivet

Mange lærere begynner sin karriere ved å bli ansatt som tilkallingsvikar eller i et midlertidig vikariat. Noen av lærerne i denne studien forteller at de begynte allerede samme året som praksisopplæringen foregikk. Dette var blant annet tilfellet for Martin og Sofie, hvor Sofie til og med ble ansatt i hundre prosent vikariat samtidig som hun skrev bacheloroppgaven. Siden den gang har hun vært inn og ut av vikariater på ulike prosentener ved den samme skolen, mens Martin har vært innom flere forskjellige skoler. Når deltakerne forteller om sin bakgrunn, kommer det frem at alle har jobbet for sin tidligere praksisskole på et eller annet tidspunkt i karrieren. På tidspunktet hvor

intervjuene ble gjennomført, var tre av seks fortsatt midlertidig ansatt i vikariat på sin tidligere praksisskole.

Bakgrunnen og arbeidssituasjonen til de nyutdannede kroppsøvlingslærerne kan være med på å tydeliggjøre to ting: Veien inn i arbeidslivet preges ofte av at lærerne begynner som tilkallingsvikar, for så å gå over i et midlertidig vikariat og de nyutdannede lærerne blir ofte ansatt i allerede kjente miljøer ved sin tidligere praksisskole. Sistnevnte er en viktig faktor som jeg opplever at mange glemmer når de diskuterer «praksissjokket». Det første punktet kan tolkes som at veien inn i arbeidslivet er en belastning i seg selv, fordi mange trekker frem at midlertidige vikariater oppleves som en stor stressfaktor eller påkjenning – det å ikke vite, og hele tiden være på prøve. I 2020 publiserte Utdanningsnytt en artikkel med overskriften «Evig vikar» som belyser problemet. Her skriver Vedvik (2020) om erfaringene til to ferdigutdannede lærere som beskriver hvor utfordrende det er å føle seg som en «evig vikar» og hvordan det leder til bekymringer og stress. Sitatet fra den ene læreren illustrerer noe av problematikken og kan relateres til begrepet lærerresiliens: «Det var så strevsomt å leve med usikkerheten. Du får en mindreverdighetsfølelse av å aldri nå opp. Jeg kom ut med en stor iver som nyutdannet, men fikk meg en kraftig knekk.» (Vedvik, 2020).

5.2 Møte med skolehverdagen

I det første hovedtemaet forsøker jeg å forstå hvordan studiens lærere erfarer møtet med skolehverdagen. Som nevnt innledningsvis, vil jeg presentere og diskutere tre forhold som er fremtredende når informantene forteller meg om deres møte med arbeidslivet. Hovedtemaet åpner med forventninger, etterfulgt av veiledningsordninger, før det tredje og siste forholdet diskuterer hvordan informantene gir uttrykk for at mye handler om «å klare seg selv».

5.2.1 Forventninger

Informantenes forventninger til lærerrollen og yrkeslivet er tett forbundet med hvordan de erfarer møtet med skolehverdagen. Uttrykket «praksissjokket» sier implisitt at lærere får sjokk når de møter en virkelighet som ikke samsvarer med deres forventninger fra lærerutdanningen. I arbeidet med å forstå informantenes forståelse av hva som *egentlig* skjer, er det derfor helt nødvendig å ta deres forventninger i betraktning. Av dataene

kommer det frem at lærerne har litt ulike tanker når det gjelder hvilke forventninger de går inn i læreryrket med, og hvordan de forholder seg til dette. Martin er klar på at han hadde høye forventninger til seg selv og sier følgende:

«Det første året mitt var jeg veldig opptatt av å ha fokus på undervisningen, at jeg skulle være den beste læreren og ha de beste oppleggene.» (Martin).

Dette er en oppfatning som deles blant flere av informantene og det samsvarer med tidligere forskning som hevder at nye lærere ofte setter seg urealistiske høye ambisjoner og legger stort press på seg selv (Askling et al., 2016, s. 147). Elisabeth hadde for eksempel et mål om å lære seg navn på alle klassene sine den første uken. På samme måte hadde Sofie høye forventninger til at hun skulle etablere gode vurderingssystemer med en gang og mestre alle arbeidsoppgavene hun fikk. Det er bred enighet i litteraturen om at urealistiske forventninger kan skape et sjokkartet møte med yrkesutøvelsen og mange kobler det til «praksissjokket» (Birkelund & Midthaugen, 2019; Brunstad, 2015; Hebert & Worthy, 2001). Selv om forskningen over flere år har slått fast at det er flere negative implikasjoner knyttet til å ha høye *forventninger*, virker det som at dette fortsatt er tilfellet når nyutdannede lærere tar del i skolehverdagen i dag. August og Erik sine forventninger skiller seg fra Sofie, Elisabeth og Martin sine. August virker overrasket når han får spørsmål om forventninger og tenker seg godt om før han svarer følgende:

Jeg hadde jo forventninger om å...tja jeg vet ikke. Gjøre en god jobb og trives med det jeg gjør. Og legge ned det arbeidet jeg mener at elevene fortjener. (August).

Gjennom sitatet fremstår han mer avslappet til møte med arbeidslivet, men det kan likevel identifiseres en klar forventning om å mestre rollen som lærer. Erik sier eksplisitt at han har høye forventninger, men for han betyr det «bare» at overgangen skal gå bra. Slik jeg har forstått mine informanter, hopper de over overlevelsesspørsmålet, og er selvsikre på at møte med hverdagen er noe de kommer til å mestre. Videre gir de uttrykk for at spørsmålet heller dreier som om *hvor godt de kommer til å mestre det*.

De nyutdannede kroppsøvingslærerne opplever også at de må leve opp til et sett med forventninger fra omgivelsene. Eksempelvis får ingen nytilsatte lærere reduksjon i antall arbeidsoppgaver den første tiden og dermed forventes det at de er fullt ut ansvarlig i yrkesutøvelsen med en gang (Tiplic et al., 2015, s. 455). Det virker studiens lærere å være innforstått med. Både August og Erik forteller at de ikke hadde noen andre forventninger til seg selv, annet enn å gjennomføre jobben på lik linje som alle andre. På en annen side, sendes det tydelige signaler fra politisk hold om at nyutdannede ikke forventes å stille likt som erfarne lærere. For det første er det bred enighet om at lærerutdanningen ikke kan favne alt læreryrket handler om og det legges opp til at nyutdannede skal fortsette videre profesjonell utvikling når de kommer ut i yrket (Askling et al., 2016, s. 147). For det andre er det et økende fokus på støtte- og veiledningsordninger for nyutdannede, som nettopp signaliserer at de har behov for hjelp i overgangen. Til tross for dette, gir lærerne i denne studien uttrykk for at de vil overgå andre sine forventninger og gjerne utmerke seg i en positiv retning. Ut fra min forståelse tyder det på at lærerne føler at de har noe å bevise. Dette bekrefter tidligere studier som viser at nyutdannede kroppsøvingslærere ofte må bevise for erfarne lærere at de er kvalifisert, før de fullt ut kan bli akseptert i skolekulturen (Keay, 2009, s. 244). På spørsmål om hvilke forventninger de opplevde at andre hadde til dem, svarer de nyutdannede sprikende. Likevel har de til felles at svarene er basert på antakelser og ikke hva for eksempel kolleger eller administrasjonen har sagt eksplisitt. Sofie fortalte det på følgende måte:

Jeg opplevde at andre forventet at jeg kom med nytenkende undervisningsopplegg knyttet til nye kompetansemål. Og det gjorde jeg, til en viss grad. Men når det er mye på studiet eller andre områder i livet, så stopper den kreativiteten litt opp. Og da, ja, da føles det ut som at jeg ikke innfrir. (Sofie).

Resultater fra nyere forskning viser at lærerstudenter forventer at overgangen fra utdanning til arbeidslivet blir krevende (Olsen et al., 2022, s. 2). Selv om informantene i denne studien har sprikende forventninger, er det ingen av dem som identifiserer seg med Olsen et al. (2022) sine funn. Tvert imot indikerer deltakerne at de har forventninger om at overgangen er noe de kommer til å mestre – noe som kommer til uttrykk gjennom deres høye ambisjoner om hva de skal få til.

5.2.2 Veiledningsordninger

Når nyutdannede lærere blir tilsatt i læreryrket, er det vanlig at arbeidsplassen tilbyr et veiledningsprogram. Formålet med et veiledningstilbud er at overgangen fra utdanning til læreryrket blir enklere. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) kan en god veiledningsordning og et godt system for kompetanseutvikling bidra til at nyutdannede lærere blir raskere trygge i sin rolle og blir værende i skolen lenger (s. 2). Det er blant annet fordi det kan bidra til å motvirke isolasjon, fremme samarbeid og hindre frafall (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 2). Vi har også sett at mange forskere tar til orde for å videreutvikle og innlemme veilednings- og introduksjonsprogrammer for nyutdannede lærere, som en slags løsning på problematikken som har blitt kartlagt. Våren 2017 fattet Stortinget et vedtak om at regjeringen skulle utarbeide nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere, og den skulle omfatte alle nytilsatte. Bakgrunnen for vedtaket var blant annet at undersøkelser viste at fire av ti nyutdannede ikke mottok veiledning, samtidig som at kvaliteten på den som ble tilbudt varierte i stor grad (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3). Det begrunnes også med resultater som har vist at nyutdannede som mottar veiledning får trygghet til å håndtere og mestre arbeidssituasjonen i større grad. Alt i alt har disse vært mer positive i vurderingen av sitt første år i yrket, sammenliknet med de som ikke har mottatt hjelp (s. 3). Vedtaket indikerer at politiske føringer anerkjenner det første året som utfordrende, samtidig som de har en tydelig målsetting om at alle skal ha en god overgang fra utdanning til yrke. Når studiens lærere får spørsmål om de har mottatt veiledning, er det stor variasjon i svarene. Flertallet oppfatter veiledning som noe de har krav på. Det samsvarer med resultater i Olsen et al. (2022) sin spørreundersøkelse, som finner at lærerstudenter anerkjenner deres rolle som nyutdannet og forventer tiltak i form av oppfølging og tilrettelegging (s. 23). Jeg tolker det som at det er noe de ikke ønsker å bruke tid på, men lærerne er likevel bevisst på at det er noe skolen bør tilby og følge opp, som igjen fører til at de får følelsen av å bli overlatt til seg selv når dette ikke skjer. Likevel er det ingen av studiens lærere som gir uttrykk for at dette er noe de trenger for å føle seg trygg eller trives. I hovedsak gir lærerne inntrykk av at de ikke vurderer det som en like viktig faktor for å få en god overgang til yrket. Erik forteller følgende:

«De andre som var nyutdannet de fikk vel en personlig veileder, men det gjorde ikke jeg (ler). Så jeg tror vel egentlig at jeg hadde krav på mer ting, men jeg prioriterte ikke det fordi jeg hadde ikke så mye tid til det» (Erik).

Det er flere lærere som stiller seg bak Erik. Kristian forklarer at han har nedprioritert veiledning fordi han vil unngå ha «for mange baller i luften» i en hektisk hverdag. Svarene indikerer at lærerne oppfatter at veiledningsordninger tilføyer arbeidshverdagen mer stress, og dermed gir dem mindre forutsetninger for å håndtere den. Tilbudet kan oppleves som belastende og som en risikofaktor framfor en beskyttelsesfaktor, Dette samsvarer med funn i Halmrast et al. (2021) sin sluttrapport om evaluering og veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Her kommer det frem at mangel på tid oppgis som det største hinderet for gjennomføring av veiledning (s. 9). Halmrast et al. (2021) hevder at avsatt tid til veiledning i arbeidstid og formalisering av dette er nøkkelen for å få gjennomført veiledning (s. 9). I den forbindelse vil jeg argumentere for at det nødvendigvis ikke er tid som er den sentrale faktoren her, men heller innholdet og utformingen av veiledningsordningene. Ut fra min forståelse, kan det virke som at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne studien opplever hjelpen som lite meningsfull, i tillegg til at det blir nok en ekstra ting å tenke på. Dette understreker Martin på følgende måte:

«Jeg fikk en mentor blant de andre som jobbet her, men hvor mye jeg brukte han var jo opp til meg selv. Og jeg brukte egentlig ikke den personen så veldig mye. Jeg var mer opptatt av å finne ut av det selv» (Martin).

En måte å tolke det på er at lærerne besitter andre og viktigere beskyttelsesfaktorer, som gjør at de føler seg i stand til å møte det som måtte skje likevel. Basert på informantenes forståelser av veiledningsordningene, fremstår tematikken som en negativ spiral/dårlig sirkel. Ikke bare kan tilbudet oppleves belastende fordi det stjeler tid, men det kan tenkes at det også svekker de nyutdannedes selvtillit og setter dem i en bås som «en som trenger hjelp» og dermed bekrefter at de ikke er likestilt med sine kolleger. Dette er en trussel mot lærerresiliensen de kommer inn i yrket med, blant annet fordi det bryter med deres forventninger til seg selv og hvilke forventninger de beskriver fra miljøet rundt. Bakgrunnen for at jeg betegner det som en dårlig sirkel, er fordi det kan tolkes som at lærerne uttrykker misnøye med veiledningstilbudene både når de får det- og ikke får det.

5.2.3 Nyutdannede kroppsøvingslærere vil «klare seg selv»

I de to foregående underkapitlene har det blitt presentert forhold som går igjen i informantenes erfaringer i møte med hverdagen, og som bygger opp til det tredje forholdet jeg skal diskutere under dette hovedtemaet. Slik jeg har forstått mine informanter, spriker fremstillingene deres med litteraturens bilde av en kaotisk, sjokkartet og overveldende overgang. Selv om de anerkjenner personlige og kontekstuelle utfordringer, i form av høye forventninger og skuffende veiledningsordninger, gir de uttrykk for «at de klarer seg». Martin underbygger dette ved å si at han ikke har behov for skolens veiledningstilbud fordi han vil «finne ut av ting selv». Tidligere forskning på lærerresiliens har karakterisert denne motviljen til å søke hjelp som en personlig utfordring som de nyutdannede står ovenfor (Mansfield et al., 2014, s. 548). I motsetning til Mansfield et al. (2014), er jeg av den oppfatning at det kan fortelle oss noe om hvordan lærerne håndterer utfordringene i induksjonsprosessen. Motviljen til å oppsøke hjelp kan impliserer at de har noen verktøy eller strategier for å møte det som måtte skje på egenhånd. Gjennom å bevare sin evne til å klare ting selv, tolker jeg det som at informantene etablerer en motstandskraft. August oppsummerer noen av problemene med å søke hjelp:

Ja, jeg er ganske sikker på at det er noe ordening, men jeg har ikke blitt eller tatt initiativ for å bli inkludert da. Men jeg syntes det er litt svakt av skolen og ikke kartlegge det selv. Og at jeg aktivt må ha oppsøkt ledelsen for å få veileder da. (August).

August bruker ordet «aktivt» og gir uttrykk for at det er noe annet enn å *bare* etterspørre skolens veiledningsprogram. Sett i sammenheng med at lærerne er opptatt av å leve opp til et sett med forventninger og finne ut av ting på egenhånd, kan prosessen med å be om hjelp være en trussel mot dette narrative. Det støtter opp under Castro et al. (2010) sine funn, som viser at det kan identifiseres en spenning mellom det å fremstå som en dyktig lærer og det å skaffe nødvendig støtte (s. 624). I den forbindelse er det viktig å ta i betraktning at nyutdannede ofte står i en usikker posisjon, noe som også er tilfellet for utvalget i denne studien. Alle er ansatt i et midlertidig vikariat, og flere har gjerne gått

inn og ut av ulike vikariater. Det kan tenkes at lærerne føler at mye står på spill, og at det da er enda viktigere å vise at man er en dyktig lærer som klarer seg selv.

Det ser imidlertid ikke ut til at studiens lærere har et behov for å klare seg selv i enhver situasjon. Kristian er en av de som verken har blitt inkludert eller tatt noe initiativ for å bli inkludert i skolens veiledningsordninger. Han velger heller å søke veiledning eller tips fra kolleger om det skulle være noe. Det er han ikke alene om. Fler av studiens lærere har oppsøkt og mottatt hjelp fra kolleger, noe som signaliserer at behovet for hjelp er der. Det kan tenkes at det er mindre sårbart for lærerne å søke uformell støtte på arbeidsrommet, sammenliknet med å henvende seg til administrasjon og ledelse. Sofie forteller at det er en uformell kultur blant lærerne på skolen og beskriver det som et miljø hvor det er «åpent for å stille dumme spørsmål og få hjelp». August gir også uttrykk for det samme når han sier følgende:

«Jeg opplever at jeg egentlig ikke fikk hjelp til å sette meg inn i ting. Jeg måtte bare være nysgjerrig og spørre kollegaene mine, og heldigvis så sitter vi på samme kontor alle sammen. De var sinnsykt behjelpelige og hver gang jeg lurer på noe så spør jeg bare dem» (August).

Forskningen til Westerlund og Eliasson (2021) underbygger det informantene formidler gjennom å fastslå at interaksjon med kolleger er en viktig faktor for en vellykket induksjonsprosess (s. 316). De hevder videre at nytilsatte idrettslærere som lykkes med å sosialisere seg inn i yrket, gjør dette uavhengig av formell støtte fra skoleorganisasjonen (s. 316). Dette indikerer at de nyutdannede kroppsøvingslærerne allerede møter yrket med en robusthet, som fører til at ikke etterlyser de formelle kontekstuelle beskyttelsesfaktorene.

5.3 Lærernes beskyttelsesfaktorer mot det som måtte skje i arbeidslivet

Lærernes beretninger handler mye om «å klare seg selv». Sela og Harel (2019) ser viktigheten av å undersøke nytilsatte læreres rolle i sin egen induksjon (s. 190). I dette hovedtemaet forsøker jeg skrive frem min forståelse av hvilke strategier og hjelpemidler de nyutdannede lærerne har i møte med utfordrende omstendigheter. En fellesnevner blant forholdene som fremstår beskyttende for lærerne, er at de kan knyttes til deres

selvtillit. Beltman et al. (2011) har tidligere vist at motstandsdyktige lærere har en høy følelse av selveffektivitet (s. 190). Det betyr at de knytter troen på egen mestringsevne til spesifikke kompetanser og ferdigheter (Svartdal, 2021). I de følgende avsnittene vil jeg trekke frem tre forhold som går igjen når studiens lærere gir uttrykk for selvtillit og motstandsdyktighet.

5.3.1 Kunnskap om Fagfornyelsen som beskyttelsesfaktor

Spesielt for denne undersøkelsen er at deltakerne har vært nytilsatt samtidig som et nytt læreplanverk har blitt innført. Det kan se ut til at kunnskap om Fagfornyelsen er en underliggende beskyttelsesfaktor for samtlige informanter. I forbindelse med å bidra til skoleutvikling på sin arbeidsplass, opplever studiens lærere at de har en styrke i sin rolle som nyutdannet:

Jeg tror man kommer med, altså når man er nyutdanna, så har man ofte pensum og litt sånn ting som er litt sånn, kall det dagsaktuelt, det er litt sånn nytt. Så jeg tror det kan være en motvekt til en del av de kanskje litt eldre lærerne for eksempel som ikke har tatt etterutdanning, eller de som på en måte kanskje sitter litt fast i gammelt mønster da. At man bidra inn som et friskt pust, kanskje komme med litt nye tanker, det tror jeg. (Kristian).

I likhet med Kristian, forteller Elisabeth at hun gjennom utdanningen har hatt mye med Fagfornyelsen å gjøre og at det er dette hun ønsker å bidra med inn mot det profesjonelle fellesskapet. August, som tidligere uttalte at han var opptatt av å gi elevene den undervisningen de fortjener, trekker også linjer mellom sin rolle som nyutdannet og Fagfornyelsen:

Jeg føler at jeg får til å virkelig gjøre læreplanverket på en måte at det fremmer elevenes læring. Det hjelper jo å være nyutdannet på den fronten. Fordi du har ganske ferskt i minnet hvordan du skal jobbe med Fagfornyelsen. (August).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) har nyutdannede lærere potensiale til å være en viktig ressurs i utviklingen profesjonsfellesskapet (s. 2-3). Tidligere i analysen kommer det frem at studiens lærere har forventninger til seg selv, i tillegg til at de også ønsker å leve opp til andres forventninger. På bakgrunn av det, tolker jeg det som at

informantene finner styrke i tanken om at de er en viktig ressurs, og spesielt fordi de besitter mye kunnskap om Fagfornyelsen. Narrativet om at de er en ressurs, underbygger også påstanden om at overgangen handler om mer enn «å bare komme igjennom» for informantene. I situasjoner som oppleves som usikre, finner de tilbake til narrativet om at de besitter faglig oppdaterte kunnskaper som er verdifull, både for elevene, men også for resten av skolen. På spørsmål om hva som er mest utfordrende med å ha undervisning i kroppsøvningsfaget, svarer Erik følgende:

Det har vært utfordrende å ta over klasser som har hatt andre lærere tidligere, fordi jeg har merket at min syn på faget kanskje skiller seg fra elevenes syn, men også de andre lærerne sitt syn.(..). (..) Jeg har et syn på faget som et læringsfag, og hvis elevene har et veldig aktivitets-rekreasjonsdiskurs-syn på faget, hvor de bare vil møte opp, smil, sette seg ned og gå igjen, så er de fornøyd, men da er ikke jeg fornøyd» (Erik).

Erik identifiserer en utfordring som i et resiliensperspektiv kan forstås som en risikofaktor. Som han selv beskriver, møter han motstand fra elevene når det kommer til oppfatningen av hva kroppsøvningsfaget er. På oppfølgingsspørsmål om hvordan han håndterte situasjonen, svarte Erik følgende:

Nei, det er jo å prøve og ha en dialog med elevene og de andre lærerne. Jeg skal jo ikke si at jeg har noen fasit på hvordan man skal drive kroppsøvningsundervisning, men spesielt fagfornyelsen da, som jeg er ganske interessert i, så er det en del viktige endringer der. (Erik).

Selv om Erik understreker at det ikke er noen fasit, så kan det forstås som at han har stor tro på egne evner til å planlegge og gjennomføre undervisning som er i tråd med Fagfornyelsen. Tilsvarende funn har Birkelund og Midthaugen (2019) gjort i sin studie, hvor de påstår at nyutdannede kroppsøvningslærere opplever dette som den enkleste delen av yrkesutøvelsen (s. 32). Slik jeg tolker svaret til Erik, tyder det på at han finner en trygghet i kunnskapen om Fagfornyelsen som gir han mot til å stå i sine egne avgjørelser. Dersom Erik hadde ønsket å ta minste motstands vei, og på den måten unngå ekstra påkjenninger, kan man argumentere for at han hadde gitt etter for elevenes ønsker.

5.3.2 En kritisk og selvreflekterende yrkespraksis som beskyttelsesfaktor

Felles for de nyutdannede lærerne er at de vurderer seg selv som både kritiske og reflekterte. August forteller at han bruker en del tid i etterkant av undervisning på å tenke over hva han kunne gjort annerledes. Forskning viser at nybegynnere som reflekterer over sin egen praksis er mer effektive i undervisningen, sammenliknet med de som ikke er det (Sela & Harel, 2019). Refleksjon i den forstand kan forstås som en måte å tilegne seg gode mestringsopplevelser på. Som igjen kan bidra til mer selvtillit, og dermed større beskyttelse. Lærernes beretninger vitner om at alle har et bevisst forhold til egen undervisningspraksis og på den måten klarer å bruke refleksjon som et viktig verktøy for og lykkes (s. 193). Erik forteller følgende:

Jeg er ganske kritisk til meg selv og prøver å tenke på hvordan ting kan gjøres annerledes da. Det er jo litt slitsomt også, og hele tiden tenke på det. Men samtidig er det noe gøy med det fordi man kan gjøre justeringer og se at ting blir bedre (Erik).

Han får et oppfølgingsspørsmål om han opplever å være selvkritisk fordi han er nyutdannet, da svar Erik: «den dagen jeg slutter å være kritisk, så skal jeg slutte med å være lærer». For han er det tydelig at selvrefleksjon er et verktøy for å utvikle en god undervisningspraksis, men at dette er selvfølge for alle lærere – ikke bare nyutdannede. Enkelte bruker selvrefleksjon som en annen type beskyttelsesfaktor. Elisabeth fremstår gjennom sine beretninger som bedre rustet til å håndtere nederlag når hun klarer å ha et kritisk blikk på sin egen yrkespraksis. Det ligger en beskyttelsesmekanisme i å påpeke egne «feil» før andre gjør det. Det underbygger tolkningen om at informantene etablerer motstandskraft i oppdraget om «å klare seg selv».

En annen implikasjon kan være at selvkritiske lærere har lettere for å være kritisk ovenfor andre lærere igjen, som også er et uttrykk for læreresiliens. Kristian forklarer følgende:

Jeg er nok selvkritisk og reflekterer over hva jeg gjør etter timer og sånn. «Hva funket her nå? Hvorfor funket det ikke? Og litt sånne ting. I takt med det merker jeg at jeg blir bedre og bedre. Da tenker de andre lærerne: «oja, han har jobba

litt», og med det får jeg litt mer pondus, og blir på en måte litt mer en del av de jeg jobber med. (Kristian).

Han forteller videre at han har blitt mer kritisk og konstruktiv til andres praksiser, i takt med å oppleve mestring i egen undervisning. Det kan sammenliknes med funn i Birkelund og Midthaugen (2019) sin studie, hvor de hevder at det krever mot for en nyutdannet lærer å stå frem med egen kunnskap og erfaring som utfordrer en skolekultur (s. 27). Slik jeg forstår det, er en kritisk- og reflekterende holdning både til seg selv og andre, en strategi som ser ut til å gjøre de nyutdannede lærerne i studien mer robust i møte med skolehverdagen. På den andre siden beskriver både Erik og Elisabeth at de er «sin egen største kritiker». Det er også noe som kommer til uttrykk i lærernes forventninger, og som kan være både en beskyttelsesfaktor- og en risikofaktor. Når Sela og Harel (2019) setter fokus på hvordan nyutdannede lærere kan spille en sentral rolle i sin egen induksjonsprosess, er det viktig å tillegge at dette kan gå begge veier. Dersom nyutdannede lærere er for kritisk til seg selv og setter for høye forventninger, er det grunn til å tro at dette har negative implikasjoner. Derimot tyder det på at selvrefleksjon i riktig doser, er en viktig strategi for å takle press, overvinne feil og forbli optimistisk.

5.3.3 Elev-lærer-relasjon som beskyttelsesfaktor

Martin hevder at relasjoner til elevene er alfa omega, beskriver det på følgende måte: «hvis du ikke har noen relasjon, så får du ikke til noen ting». Alle lærerne i studien forteller at de bruker mye tid på elevene sine og er opptatt av å skape relasjoner. En fellesnevner er at samtlige setter av tid til å prate med elevene i forkant eller etterkant av undervisningen. På spørsmål som omhandler kompetanse og sider ved lærerrollen, kan det identifiseres en selvtillit hos de nyutdannede lærerne når det kommer til relasjonell kompetanse. Martin beskriver det slik:

Jeg føler egentlig at jeg har bra kompetanse innafor de fleste punktene der, egentlig. Kanskje best på det relasjonelle, jeg tror, uten å dømme noen, så tror jeg de som har jobbet i mange år, får litt dårligere relasjonelle ferdigheter i forhold til eleven, fordi den yngre garde utvikler seg hele tiden. Så jeg føler jo det som nyutdannet, at jeg kanskje treffer elevene litt bedre relasjonelt enn enkelte andre. (Martin).

Blant informantene så er det kun Martin som forteller eksplisitt at han «treffer» elevene bedre, fordi han er nyutdannet. På en annen side, så er det flere beretninger som kan tolkes i den retning at de nyutdannede lærerne tør å møte elevene der de er. Sofie forklarer at hun tuller og fjaser en del med elevene, fordi hun har sett at dette har positiv innvirkning på undervisningen. August sier at han småprater mye og «kan kodd litt med dem». Mye tyder på at studiens lærere er bevisst sin posisjon som ung og nyutdannet, og bruker det til sin fordel. Ut fra min forståelse virker det som at informantene finner trygghet i sine relasjoner til elevene og at dette er en viktig kilde til selvtillit. Brandmo og Tiplic (2021) understreker viktigheten av god klasseledelse når de finner at det er en kritisk faktor for å predikere høyere tilfredshet- og mindre opplevelse av stress blant lærerne (s. 114). Med utgangspunkt i Brandmo og Tiplic (2021) sine funn, kan det argumenteres for at gode relasjoner kohererer med god klasseledelse. Det gjenspeiles også i informantenes selvtillit omkring egen undervisningspraksis og faglig kompetanse. Alt dette leder opp til gode opplevelser i undervisningen, som ifølge Gu og Day (2007) er essensielt for å bygge motstandsdyktige egenskaper hos læreren (s. 1304). Det kan også tolkes som at relasjoner er noe de nyutdannede lærerne behersker bedre enn mange etablerte lærere, slik Martin er inne på. Det er gjennomgående for hele analysen at de finner en styrke i å være en positiv «motvekt» til de etablerte kollegaene sine. Elisabeth er den eneste av informantene som trekker frem problematiske sider ved å møte elevene som nyutdannet:

Særlig fordi du ser like ung ut som mange av elevene, så syntes jeg det kan være litt utfordrende å føle at du får respekt da, og det syntes jeg er vanskelig å vite om jeg gjør. (Elisabeth).

Videre innrømmer Elisabeth at hun har prioritert relasjonsbygging fremfor elevenes faglige utvikling den første tiden i yrket, nettopp fordi hun ønsker å bli likt og «godkjent» av elevene sine. Nok en gang bekrefter det viktigheten av kontekstuell støtte. På den andre siden understreker hun at dette er en følelse som går igjen i møte med de eldste elevene, men at det virker som at vg1 og vg2 syntes det er mer stas med en «ung lærer». Som jeg har vært inne på tidligere, kan det underbygge tolkningen om at det er vanskelig å være i en posisjon hvor man tar over for en annen lærer, og spesielt hvis det kun er midlertidig.

5.4 Hva som faktisk er utfordrende for lærerne i møte med skolen

I dette hovedtemaet forsøker jeg å skrive frem min forståelse av hva informantene faktisk oppfattet som utfordrende når de tok del i skolehverdagen. Det er i hovedsak to forhold som er fremtredende. Deltakernes erfaringer av en tvetydig relasjon til sine kolleger, er det første forholdet jeg skal presentere og diskutere. Det andre forholdet omhandler hvordan informantene opplever at læreryrket har blitt fremstilt gjennom praksisutdanningen, og hvilke implikasjoner det har for deres møte med skolen.

5.4.1 Relasjon til kolleger – et tveegget sverd?

Beretningene til deltakerne i studien indikerer at de er opptatt av hvordan deres forhold til kollegaer har innvirkning på deres første år i yrkeslivet. Samtlige gir uttrykk for at de har gode kolleger å henvende seg til når de trenger hjelp (jf. kap 5.1.1). Det samsvarer med forskning på lærerresiliens og forskning på læreres yrkessosialisering, som begge har vist viktigheten av uformell støtte fra kolleger (Beltman et al., 2011, Birkelund & Midthaugen, 2019; Ensign et al., 2018). Gu og Day (2007) ser viktigheten av at miljøforhold rundt lærerne fremmer utviklingen av indre beskyttelsesfaktorer som hjelper et individ med å være motstandsdyktig i møte med en utfordring (s. 1312). Kolleger vil naturligvis være sentralt når det er snakk om miljøforhold. Informantene i denne studien anerkjenner at kolleger bidrar med støtte som gjør at de mestrer ulike situasjoner, og som kan sies å være med på å utvikle deres selvtillit. På en annen måte, er det fremtredende i dataene at kollegaene også kan hindre utviklingen av beskyttelsesfaktorer – og dermed anses som en risiko i stedet. Spesielt i forbindelse med læreplanskiftet, blir det tydelig at de nyutdannede distanserer seg fra sine kolleger. Kristian setter ord på problematikken i følgende sitat:

I starten følte jeg kanskje at jeg kunne sitte å være litt sånn kritisk inni meg, «jaja, kjør på» tenkte jeg inni meg selv. For eksempel da jeg opplevde at det var noen lærere som egentlig tok litt utgangspunkt i gammel læreplan, når vi var over på den nye. Da satt de og planla på et møte, men da satt jeg litt sånn

tilbakeholden og tenkte at dette var lærere som har 30 års erfaring, skal jeg begynne å kommentere på at det er feil liksom. (Kristian)

I likhet med Kristian, forteller Elisabeth at hun «kjenner litt på det» når kollegaene hennes ikke har satt seg inn i Fagfornyelsen og opplever at «det er litt fjernt for noen». Både ordbruken og toneleiet til Elisabeth signaliserer at dette er noe hun er oppgitt over. Felles for Elisabeth og Kristian er at ingen av dem velger å gjøre noe med situasjonene som har blitt beskrevet over. I et resiliensperspektiv, kan det virke som at de ikke ønsker å utsette seg selv for risiko, eller har vurdert det til at risikoen er for stor. Birkelund og Midthaugen (2019) referer til Hoel (2005) som forklarer at nyutdannede som utfordrer allerede etablerte skolekulturer, risikerer at de erfarne lærerne tolker det som et angrep på den identiteten de har opparbeidet seg (s. 38). Som en konsekvens av det, kan den kollegiale støtten avta og dermed hindre de nyutdannede lærernes individuelle utvikling. Med andre ord, svekke deres resiliens. Det underbygges av Brandmo og Tiplic (2021) sine forskningsresultater, som viser at nyutdannede lærere som opplever å ha et støttende og innovativt arbeidsmiljø, rapporterer lavere stress (s. 116- 117). Implisitt kan det bety at de er mer robust i møte utfordringene som måtte komme i hverdagen. Som en kontrast til Elisabeth og Kristian, har Sofie utfordret sin kollega på hans undervisningspraksis. Hun forteller følgende:

Senest på onsdag forrige uke så spurte jeg en veldig etablert kroppsøvlingslærer hvorfor han gjorde sånn og sånn. Det var litt ubehagelig, men da er vi på en måte litt inne på den profesjonaliteten, at hvis du tar det opp på en saklig måte, og gjerne kanskje med en litt nysgjerrig tone som nyutdannet, så kan det fremme læring og utvikling hos både deg som nyutdannet og etablerte lærere. (Sofie).

Sitatet illustrerer hvordan tidligere beskyttelsesfaktorer som har blitt identifisert i denne analysen, kommer frem og bidrar til Sofies motstandsdyktighet. Hun anerkjenner situasjonen som ubehagelig, men det ser ut til at hennes selvtillit knyttet til egen kompetanse om Fagfornyelsen trumfer dette. I tillegg kan det forstås som at hun tar eierskap til tittelen *nyutdannet* og bruker den til sin fordel, i form av at hun ønsker å lære, heller enn å belære andre. Sitatet viser hvordan kolleger kan ha nok en tvetydig rolle i utviklingen av resiliens.

5.4.2 Falskt bilde av skolens virkelighet

Felles for lærerne i studien er at opplevelsene og erfaringene fra praksisutdanningen ligger til grunn for deres forventinger til yrkesutøvelsen. Ifølge Askling et al. (2016) er det en av tre innholdskomponenter som utgjør lærerutdanningens kjerne (s. 128). Alle deltakerne i denne studien har gjennomført den treårige faglærerutdanningen i kroppsøving- og idrettsfag, hvor praksis er en obligatorisk del av opplæringen og skal tilsvare 70 dager ute i skoleverket. Sammen med resten av studieprogrammet, skal praksisutdanningen bidra til å utvikle kompetanse innen hele arbeidsområdet for læreren. Det er gjerne studentenes første møte med yrkeslivet og en viktig del av arbeidet med å forberede dem på hva som venter i skolen – eller sett i et resiliensperspektiv, gjøre dem robust. Ut fra det informantene forteller, oppstår det utfordringer når hverdagen ikke stemmer overens med det bilde de har med seg fra utdanningen. Elisabeth oppsummerer det tydelig når hun sier følgende:

Jeg syntes ikke det gir et helt riktig bilde av hvordan virkeligheten og hverdagen på skolen er. Nå kan det hende at det er litt forskjellig på ulike skoler, men jeg føler at da vi var i praksis så skulle vi blitt utfordret mye mer. (Elisabeth).

5.4.3 Arbeidsoppgaver utenom undervisningen

Samtlige deltakere forklarer at de praktiske oppgavene, slik som å besvare e-poster, føre fravær, orden- og atferd og karaktersetting tar opp en mye større del av arbeidshverdagen enn først antatt. August forteller følgende:

I praksis blir du bare eksponert for det man har inntrykk av at lærerhverdagen består av, mens du får så mye mer ansvar når du blir lærer på andre områder, som e-post og besvarelser av ting, og dokumentasjon og elevoppfølging ikke minst og masse andre arbeidsområder som du ikke er opplyst om på studie at er enn del av jobben, føler jeg. (August)

Han er ikke alene om å uttrykke frustrasjon knyttet til uventede arbeidsoppgaver. I enkelte tilfeller har oversvømmelsen av praktiske arbeidsoppgaver gått på bekostning av elevenes opplæring og fler beskriver det som en følelse av å ikke strekke til. Dette samsvarer med Westerlund og Eliasson (2021) sine funn som viser at svenske

nyutdannede kroppsøvingslærere opplever et virkelighetssjokk når de blir konfrontert med hverdagslige problemer knyttet til klasseromsledelse, omfattende papirarbeid og undervisning med en mangfoldig elevsammensetning i yrket (s. 304). Implisitt kan det forstås som at lærerstudenter ikke får tilstrekkelig anledning til å øve seg på hele spekteret av oppgaver og utfordringer som møter dem i læreryrket.

5.4.4 Elevoppfølging

Denne tolkningen underbygges ytterligere gjennom informantenes forståelse av elevoppfølging. Selv om de har gode relasjoner til elevene sine, gir de uttrykk for at elevoppfølging er et vanskelig område. Felles for alle lærerne i studien, er at de er overrasket over hvor mye tid som går til å følge opp elever:

Spesielt det med elevoppfølging tar jo i perioder ekstremt mye tid. Så det var jeg jo ikke helt forberedt på, hvor mye tid man skulle bruke på det da. (Erik)

Videre forteller Erik om erfaringer fra det første yrkesåret sitt, hvor planlegging og gjennomføring av undervisning, samt elevoppfølging, tok så mye tid at han ikke hadde kapasitet til å engasjere seg i utvikling av det profesjonelle fellesskapet. I den forbindelse kan det identifiseres nok en utfordring ved å være i et vikariat. Alle studiens deltakere fikk spørsmål om hva de skulle ønske de hadde mer av i lærerutdanningen. Svarene er enstemmig:

Jeg kunne hatt mer praksis og større fokus på å møte hverdagen enda mer realistisk da, og ikke bli skjermet for noe når man er i praksisperioden. For det er jo ulike caser som oppstår underveis, men som oftest blir tatt med kontaktlæreren. Og så er det jo litt varierende i grad hvor mye kontaktlærer involverer oss som studenter i det. (Erik).

Fire av seks informanter har kontaktlæreransvar på intervjutidspunktet. Gjennom pandemien har læreryrket blitt definert som samfunnskritisk, og det har blitt enda tydeligere at kontaktlærere er avgjørende for å oppdage og følge opp elever. Kristian er ikke kontaktlærer, men han virker å være fornøyd med å slippe dette enn så lenge. Martin derimot, er kontaktlærer og gir uttrykk for at dette er svært krevende:

Det var ingen som pratet om at plutselig så har du 10 jenter i klassen som sliter med angst liksom. Hvordan skal du løse det, skal du ta det videre til en rådgiver, skal du prate med dem direkte, skal du være psykolog? Altså til tider så, i noen år, så føler du at du er mer psykolog enn lærer egentlig. Så alle de tingene der. Angst er jo bare et eksempel, det finnes jo tusenvis av andre eksempler. (Martin)

Martin er ikke bare frustrert over tidsbruken, men han beskriver også en følelse av å ikke strekke til. Det samme gjør Elisabeth:

Jeg er ikke en psykolog, og det kunne jeg noen ganger føle at man innimellom blir. Fordi det ofte er mer sånne typer samtale som du må ta med de som har det litt vanskelig. Så jeg kunne tenkt meg at jeg hadde hatt litt mer kompetanse på det, men samtidig så er det litt sånn «er det min rolle, eller er det rådgiveren sin rolle?» (Elisabeth).

Problematikken som kan identifiseres gjennom informantenes erfaring med elevoppfølging, løftes også frem i den pågående debatten om lærermangelen i Norge. Nylig diskuterte Stortinget tiltak til å rekruttere og beholde flere lærere, hvor blant annet temaet elevoppfølging har fått en sentral rolle (Tresse, 2023). Rapportene som ligger til grunn viser at stadig flere barn og unge sliter, samtidig som at lærerne opplever at de kommer til kort og trenger flere ressurser (Wold et al., 2023, s. 1). Et konkret forslag for å rekruttere- og beholde flere lærere i yrket, er at kontaktlærere skal få mer ukentlig timeplanfestet tid til elevoppfølging (s. 3). På den måten blir både lærerne og elevene bedre ivaretatt. Denne undersøkelsen samsvarer med situasjonen som rapporteres om til Stortinget. På bakgrunn av at politiske aktører også legitimerer utfordringer knyttet til kontaktlærerrollen og elevoppfølging, kan det argumenteres for at dette er en beskyttelsesfaktor som nyutdannede lærere burde hatt med seg inn fra lærerutdanningen.

5.4.5 Møtevirksomhet

Flere av lærerne gir uttrykk for at de har blitt skjermet for arbeidsoppgaver i praksisperioden. Det kan tyde på at de ikke har blitt utsatt for en riktig «dose med ubehagelig risiko» i utdanningen. Sofie forteller at de ble skjermet fra all

møtevirksomhet under praksisoppholdet, og uttrykker at dette er dumt fordi hun i senere tid har erfart at både faglærer- og kontaktlærerrollen innebærer mange samtaler og møter. Oppfatningen til Sofie deles også av Martin:

Jeg føler at når du studerer på utdannelsen lærer, så har du kanskje et inntrykk av at det å være lærer er «å ha undervisning og vurdere, prøver eller vurdere undervisningen» liksom. Men det er så mye mer. Det er fellestid, det er ting du skal jobbe med, det er utviklingsteam og så mye ting du skal koordinere med andre lærere. (Martin).

Når det er snakk om *møtevirksomhet*, er det et gjentakende tema som ofte knyttes til utfordringer blant informantene. Tidligere har jeg vært inne på at de nyutdannede lærerne ikke engasjerer seg i møter, selv om de oppfatter at kollegaene «har feil». I likhet med Sofie, ble også Kristian skjermet fra såkalt «fellestid» og seksjonsmøter i praksisopplæringen. Videre legger han til at om de deltok, så var det bare for å delta og de ble som regel plassert bakerst i møterommet for å observere. Allerede her sendes det et tydelig signal fra praksisskolen om at møtevirksomheten ikke er likestilt med arbeidsoppgavene knyttet til å planlegge og gjennomføre undervisning. Det kan se ut til at denne forståelsen gjennomsyrrer skolehverdagen til enkelte av deltakerne også.

Så når man bare er der to dager i uken, som jeg var i fjor, så er det jo begrenset hvor mye tid man har til å samarbeide med de andre kroppsøvlingslærerne spesielt da. Og fordi vi ikke hadde møtetid når jeg var der, så ble det jo litt ja, det var litt utfordrende. (Erik).

Denne problematikken kan knyttes til de nyutdannede lærernes vei inn arbeidslivet, hvor de som tidligere nevnt blir ansatt i midlertidig vikariat. Erik har et relativt lite vikariat, som gjør at arbeidstiden er begrenset til noen få dager i uken. Av den grunn uteblir han fra fellesmøter med kroppsøvlingslærerne, fordi han ikke kan- eller tvinges til å prioritere avsatt arbeidstid på elevoppfølging og andre arbeidsoppgaver. Dette har flere uheldige konsekvenser enn at han ikke får trent seg på å være i møter. I verste fall går det utover det kollegiale samarbeidet, samtidig som at det blir en diskrepans mellom «de nye» og «de gamle». Når lærerne ikke får deltatt i møtene, får de heller ikke levd

opp til narrativet om å være en ressurs for profesjonsfellesskapet, samt at det bryter med deres forventninger om å bli likestilt med sine kolleger.

6. Avsluttende diskusjon

Formålet med studien har vært å undersøke *hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere møter skolehverdagen*. Dette har jeg gjort ved å gjennomføre seks semistrukturerte intervjuer, som i det foregående kapittelet har blitt presentert og analysert. I dette avsluttende kapittelet vil jeg fremstille og diskutere studiens hovedresultater, samt reflektere rundt forskningens nytteverdi og veien videre.

6.1 *Er praksissjokket i ferd med å vannes ut?*

Et hovedfunn i studien er at lærernes erfaringer i møte med arbeidslivet står i kontrast til tidligere forskning som beskriver et «praksissjokk» eller «virkelighetssjokk». Samtlige lærere virker å være opptatt av at de har fått presentert et falskt bilde av skolehverdagen gjennom lærerutdanningen, men det er likevel ingen som gir uttrykk for sjokkerte opplevelser. Basert på deres beskrivelser av egne- og andres forventninger, har de fleste vært opptatt av å fremstå dyktige og beherske lærerrollen på lik linje som sine kolleger. Det gjenspeiles videre gjennom informantenes forståelser av skolens støtte- og veiledningsordninger. Slik jeg forstår det, oppfatter deltakerne det som en ekstra belastning i en allerede hektisk hverdag. I tillegg strider det imot de nyutdannedes forventninger og ønsket om «å klare seg selv». Enkelte lærere har valgt å løse alt på egenhånd, mens andre har mer erfaring med hjelpetiltakene. Alle har likevel til felles at de opplever støtte- og veiledningsordningene som lite meningsfull og samtlige avviser at disse har bidratt til å gjøre overgangen fra utdanning- til arbeidsliv enklere. Basert på utvalgets fremstillinger av egne erfaringer, gir studien implikasjoner om at det er andre faktorer som er mer betydningsfulle for å håndtere det som møter dem i lærerhverdagen.

6.2 *Et ønske om å bli utfordret mer*

Et av studiens hovedfunn blir illustrert gjennom sitatet til Elisabeth når hun sier at de skulle blitt utfordret mye mer i praksisutdanningen. Det skal sies at flere av de andre lærerne i studien opplevde å ha blitt utfordret nok på klasseledelse og gjennomføring av undervisning, men sitatet understreker likevel et viktig poeng. Implisitt kan det tolkes som at hun etterlyser mer risiko, og mindre beskyttelsesfaktorer – praksisperioden har vært for «oppstilt» og hun har ikke blitt utsatt for en passe dose ubehagelig risiko i et resiliensperspektiv. Utdraget illustrerer potensialet som ligger i praksisperioden for å gi

lærerstudentene verdifulle erfaringer inn mot yrkeslivet. Selv om tolkningene av deltakernes erfaringer peker mot at lærerutdanningen har mye av ansvaret for hvilken motstandsdyktighet de møter yrket med, skal man være forsiktig med å forstå de nyutdannede lærerne som en «ferdig vare» når de kommer fra utdanningsinstitusjonene. Askling et al. (2016) stiller seg kritisk til forskning som bruker begrepene «praksissjokk» eller «virkelighetssjokk» til å argumentere for at lærerutdanningen må endres (s. 145). I forbindelse med tema *overgangsproblemer*, mener de at det dreier seg om hva studentene skal lære i lærerutdanningen, og hva de skal lære i arbeidslivet. Askling et al. (2016) stiller seg bak Caspersen og Raaen (2010) som hevder at eventuelle problemer ikke nødvendigvis skyldes mangler fra lærerutdanningen (s. 329). Sistnevnte forklarer utfordringene som «naturlige» ettersom at lærerutdanningen og arbeidslivet stiller forskjellige krav (s. 329). Utdanningen blir heller en inngangsbillett til yrket og mye av profesjonsutøvelsen læres først ute i arbeidslivet (Askling et al., 2016, s. 145). På bakgrunn av studiens funn, kan man ta til orde for at studier og arbeidsliv bør håndteres på forskjellige måter, slik som Caspersen og Raaen (2010) påstår. Likevel er det tydelig at begge har en stor innvirkning på hvordan de nyutdannede kroppsøvingslærerne erfarer møte med skolehverdagen.

6.3 Hvordan få mest mulig ut av inngangsbilletten til yrket?

Denne studien har vist at praksisopplæringen er en god arena for å utvikle lærerresiliens. Det understøttes av tidligere litteratur som har understreket viktigheten av denne innholds-komponenten i lærerutdanningen. Med utgangspunkt i teorien om at lærerstudentene må kjenne på risiko for å utvikle resiliens, kan studiens resultater underbygge argumentet om at dette er en sak for praksisperioden. Basert på lærernes erfaringer, virker det å være enklere å tilrettelegge for en balansert prosess mellom risiko- og beskyttelse som fører til et positivt utviklingsutfall i praksisopplæringen, sammenliknet med ute i arbeidslivet. Spesielt fordi resultatene viser at veien inn i yrket er preget av høye forventninger, midlertidig ansettelse og prestasjonspress. Jeg er av den oppfatningen av at praksisopplæringen spiller en viktig rolle for å fremstille et realistisk bilde av lærerens hverdag og ikke skjermes studentene for «kjedelige» eller «omfattende» arbeidsoppgaver. Resultatene i studien underbygger dette, ettersom at det er en sammenheng mellom problemområdene som informantene identifiserer i skolehverdagen, og hvilke elementer de etterlyser mer av i praksisutdanningen. Eksempelvis kollegialt samarbeid og møtevirksomhet, praktiske arbeidsoppgaver

utenom undervisning og elevoppfølging (jf. kap. 5. 4. 2). Videre kan praksisopplæringen spille en sentral rolle for å gi studentene riktige verktøy for å ta kontroll eller slå tilbake når de opplever utfordrende omstendigheter. For er det en ting både denne studien, men også tidligere forskning har bekreftet, så er det at de nytilsatte lærerne møter på utfordringer av ulik grad. Men, studiens hovedfunn har vist at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne har med seg flere strategier som gjør at de både fungerer og trives i yrket, på tross av dette.

6.4 Veiledning - profesjonsutvikling i arbeidslivet?

Mye tyder på at lærerutdanningen har forbedringspotensialet når det kommer til å utvikle lærerresiliens. Samtidig er det en bred enighet om at lærerresiliens også må utvikles ute i yrket (Caspersen & Raaen, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2023). Biesta (2014) er en av de som er skeptisk til at vi skal legge alt ansvaret på utdanningen, han hevder at det er umulig å forberede studentene på alle de pedagogiske eventualitetene som måtte oppstå (s. 148). Videre mener han at kunnskap og kompetanse i beste fall kan informere om handlingsmuligheter, men ikke erstatte lærernes vurderinger av hva som må gjøres når de kommer ut i arbeidslivet (s. 148). Det kan underbygge to ting: I praksisutdanningen må studentene få mulighet til å «møte pedagogiske eventualiteter» - de må bli utsatt for risiko – slik at de får erfare og bruke kompetansen sin i møte med situasjoner. For det andre er det umulig å lage en sjekkliste med alt som møter lærerne i den praktisk pedagogiske konteksten. Hverdagen består av ulike og unike situasjoner som både krever at lærerne stoler på egen kompetanse, men også at de har noen å sparre med. Det indikerer at det er behov for å utvikle beskyttelsesfaktorer i yrkesutøvelsen også, ettersom at resiliens også utvikles gjennom de første årene.

Slik det fremstilles i dag, har veiledningsordningene en klar funksjon – de skal skape en bedre overgang fra utdanning til yrkesliv (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 2-3).

Resultatene i denne studien viser imidlertid at informantene ikke opplever det nåværende veiledningstilbudet som meningsfullt. Derimot, opplever alle å få støtte fra kollegaene sine og flertallet av lærerne oppgir dette som en viktig faktor i møte med skolehverdagen. Selv om de nyutdannede lærerne nedprioriterer veiledning, gir de uttrykk for at de trenger trygghet og noen å rådføre seg med i møte med utfordrende situasjoner. Dette samsvarer med to av fire punkter som Utdanningsdirektoratet (2023) skriver at kvalifisert veiledning skal bidra med: «økt trygghet når det gjelder å håndtere

og mestre arbeidssituasjonen og møtet med barna/elevne» og «utvikling av profesjonsfellesskapet i barnehage og skole gjennom at både den nyutdannede og kollegene involveres» (s. 3). Videre skal veiledning «gi økt bevissthet om verdien av egen kompetanse» og «øke motivasjon» (s. 3). Majoriteten av lærerne erfarer at de kommer inn i yrkesutøvelsen med ny kunnskap som er verdifull for profesjonsfellesskapet. Dette blir spesielt synlig i forbindelse med implementeringen av det nye læreplanverket, hvor det kommer frem at kunnskap om Fagfornyelsen er en viktig årsak til at de nyutdannede lærerne føler seg som en ressurs for profesjonsfellesskapet. På samme måte har resultatene vist at denne kunnskapen var sentral for enkelte av lærernes evne til å stå i egne avgjørelser og stole på seg selv i møte med utfordrende situasjoner. Slik jeg tolker det, er tematikken Fagfornyelsen et eksempel på områder hvor informantene er bevisst verdien av egen kompetanse, som igjen har vist seg å være viktig for deres evne til å håndtere utfordrende situasjoner. Som jeg har vært inne på tidligere, kan det forstås som en trygghet som de stadig vender tilbake til når noe er vanskelig. Den kommer også til uttrykk når de opplever seg selv som en motvekt til sine etablerte kolleger, i form av at de er viktig og har noe å bidra med. Nok en gang er vi tilbake til hva Utdanningsdirektoratet (2023) vektlegger i en vellykket veiledningsordning, nemlig at den skal anerkjenne de nyutdannede som bidragsyttere til det profesjonelle fellesskapet (s. 2-3).

På bakgrunn av følgende avsnitt, er det tydelig at veiledningsordninger har potensiale til å være en beskyttelsesfaktor for de nyutdannede kroppsøvlingslærerne. Argumentene som ligger til grunn for hvorfor veiledning er viktig, ser ut til å samsvare med informantenes strategier i denne studien. Resultatene viser at samtlige fremstår robust når de får bruke sin faglig oppdaterte kunnskap og opplever at de blir anerkjent- og inkludert som ressurs. Dette er ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) et kjennetegn ved gode veiledningsordninger (s. 2).

6.5 Studiens nytteverdi og veien videre

Avhandlingen gir et innblikk i hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere erfarer møtet med skolehverdagen. Studien har belyst en rekke sentrale aspekter, noe også andre nyutdannede faglærere trolig kan relatere til. Den økende oppmerksomheten rundt

lærermangel, lærerutdanning og lærerløft gir uttrykk for at aktører i det norske skolesystemet har behov for å forstå nyutdannede sin situasjon, noe jeg mener denne studien kan bidra med. For eksempel kan den gi lærerutdanningene innsikt i hva lærerstudentene trenger fra praksisutdanningen for å møte yrket med et realistisk bilde av skolehverdagen. Videre kan innsikten hjelpe både praksisskolene, men først og fremst skolene som arbeidsplass, til å bli mer bevisst sin rolle når de tar imot nye lærere. Undersøkelsen har vist at veien inn i arbeidslivet kan oppfattes som usikker for mange, med tanke på ansettelsesprosesser og midlertidige vikariater. I den forbindelse håper jeg at aktørene kan se verdien av disse funnene.

Ved hjelp av en GT- inspirert tilnærming har studien belyst en rekke sentrale aspekter knyttet til nyutdannede kroppsøvlingslæreres møte med skolehverdagen. Resultatene indikerer at det kan være verdifullt å benytte varierte fremgangsmåter i søken etter kunnskap om nyutdannede kroppsøvlingslæreres vei inn i arbeidslivet. Selv om det gjenstår mye forskning på nyutdannede lærere, anser jeg min studie som et bidrag til forskningsfeltet. Slik det fremstår i min undersøkelse, benytter nyutdannede lærere seg av flere strategier for å mestre overgangen fra utdanning- til yrkesliv. Et skifte i perspektiv fra *nyutdannedes utfordringer* til hva *nyutdannede strategier* for å håndtere motgang, kan være en mulig vei videre. Ettersom at studien belyser en rekke beskyttelsesfaktorer, både fra lærerutdanningen, men også fra arbeidslivet, hadde det vært interessant å undersøke en av disse ytterligere for å få en dypere forståelse av hvordan lærerne håndterer utfordringene de står ovenfor. Med bakgrunn i at studiens resultater reiser spørsmål vedrørende bruken av begrepet «praksissjokket», er det etter mitt syn relevant å forske videre på hvorvidt dette fortsatt er representativt. Praksisutdanningen har vist seg å være et sentralt tema i denne undersøkelsen. Gjennom å intervju lærerutdannere eller praksislærere, kan man få et innblikk i hvordan de arbeider for å forberede studentene på det som møter dem i skolen, for så vurdere om dette samsvarer med lærerstudentenes forståelse av hva de trenger. I forlengelse av dette prosjektet, reises det også spørsmål omkring dagens veiledningsordninger. Slik det fremstår i min studie, kan det virke som at det er behov for mer forskning om hvilken rolle dette skal ha i de nyutdannedes møte med skolehverdagen.

Referanser

- Aasland, E. (2019). *Konstituering av "kroppsøving": En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling, OsloMet - storbyuniversitet].
https://www.researchgate.net/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsøving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole
- Aasland, E., Walseth, K., Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2, 490- 501,
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausestaden, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185- 207.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Birkelund, I. (2015). *Ny som kroppsøvlingslærer: en kvalitativ studie om hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere opplever og erfarer sitt første år i læreryrket* [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/297221/BirkelundI%202015v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Birkelund, I. & Midthaugen, P. (2019). Ny som kroppsøvlingslærer – hvordan oppleves det første året i yrket? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 25- 43.
<https://doi.org/10.23865/up.v13.1835>
- Borge, H. A. I. (2007). *Resiliens i praksis teori og empiri i et norsk perspektiv*. Gyldendal akademisk.

- Borge, H, A. I. (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. (utg. 3). Gyldendal.
- Brandmo, C. & Tiplic, D. (2021). Nyutdannede læreres opplevelse av læreryrket. I J. K. Björnsson (Red.), *Hva kan vi lære av TALIS 2018? Gode relasjoner som grunnlag for læring* (s. 107–122). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.123.ch6>
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket: en sjokkartet opplevelse? In *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315–339).
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 622- 629.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i morderne videnskabsteori*. Gyldendal.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative*
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (utg. 5). Sage.
- Doney, P.A. (2013). Fostering Resilience: A Necessary Skill for Teacher Retention. *J Sci Teacher Educ* 24, 645–664. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9324-x>
- Ensign, J. & Woods, A. M. (2016). Navigating the Realities of the Induction Years: Exploring Approaches for Supporting Beginning Physical Education Teachers. *Quest*, 69(1), 80- 94.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1152983>
- Ensign, J., Woods, A. M. & Kulinna, P. H. (2018). Entering the Field of Physical Education: The journey of Fifteen First-Year Teachers. *Research Quarterly for*

Exercise and Sport, 89(1), 66-79.

<https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1408951>

Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi (7. utg.). Universitetsforlaget.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Universitetsforlaget.

Gordon, E. J. (2016). Concerns of the Novice Physical Education Teacher. *The physical educator*, 73, 652- 670. <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I4-7069>

Grimen, H. (2008). Profesjonene og kunnskap. I A. Molander & J. C. Smeby (Red.), Profesjonsstudier (s. 71- 86). Universitetsforlaget.

Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>

Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M. & Stampe, P. L. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærer sluttrapport 2021*. Universitetet i Bergen.
https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Keay, J. (2009). Being influenced or being an influence: New teachers' induction experiences. *European Physical Education Review*, 15(2), 225-247.
<http://dx.doi.org/10.1177/1356336X09345235>

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg. 3). Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lid, S. E. (12. februar 2013). PPU's relevans for undervisning i skolen. (2013- 3). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/lid_s tein_erik_pp us_relevans_for_undervisning_i_skolen_2013_3.pdf
- Loland, S. & McNamee, M. (2016). Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*, 17(1), 63- 69.
<https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1210238>
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20 (5), 547- 567.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>

- Mohajan, H. K. & Mohajan, D. (2022). Memo writing Procedures in Grounded Theory Research Methodology. *Paradigm Academic Press*, 1(4), 10-18.
10.56397/SSSH.2022.11.02
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (978-82-7682-101-7. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Cappelen Damm Akademisk
- Olsen, K.-R., Wedde, E., Antonsen, Y., Bjerkholt, E., Brokke, T. H., Gallavara, G., Gilberg, H., Havre, S., Hjordemaal, F. R., Jakhelln, R., Madsen, J., Sandsmark, J., & Stenseth, A.-M. (2022). Lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen: Resultater fra en spørreundersøkelse i regi av NFR-prosjektet STEP: Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke. *In Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven – håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. (Utg. 2). Fagbokforlaget.
- Sela, O., & Harel, M. (2019). ‘You have to prove yourself, initiate projects, be active’: the role of novice teachers in their own induction process. *Professional Development in Education*, 45(2), 190–204.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441173>
- Smeplass, E. (2018). *Konstruksjonen av den problematiske lærerutdanningen: Lærerutdanningen i et institusjonelt og politisk landskap*. [Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim]. NTNU Open.
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/2571199/Eli%20Smeplass_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk
- Tresse, A. (2023). *Stortinget ber om strategi for flere lærere*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/stortinget-ber-om-strategi-for-flere-larere/>
- Utdanningsdirektoratet. (12.04.2023a). *Veiledning av nyutdannede*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Utdanningsdirektoratet. (29.03.2023b). *Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#a146870>
- Vedvik, K. O. (2020, 1. oktober). Evig Vikar. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/vikarer/evig-vikar/255928>
- Westerlund, R. & Eliasson, I. (2021). 'I am finding my path': A case study of Swedish novice physical education teachers' experiences when managing the realities and challenges of their first years in the profession. *European Physical Education Review*, 28(2), 303- 321. <https://doi.org/10.1177/1356336X211040502>
- Wold, G., Fagerås, M., Fiskaa, I. & Øvstegård, F. A. (30. mars 2023). *Representantforslag 211 S* (Dokument 8:211 S (2022–2023)). Stortinget. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2022-2023/dok8-202223-211s.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunn

- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvlingslærer?
- Hvilken utdanning har du tatt for å bli kroppsøvlingslærer?
- Har du jobbet i skolen før du ble formelt utdannet?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen som lærer?
- Hvordan ser stillingsbeskrivelsen din ut per nå?
- Hvordan har stillingen din vært fordelt tidligere?
- Har du vært kontaktlærer, er du eller har du vært innom rollen?
- Hvor mange klasser er du innom i løpet av en uke?
- Har du elever som trenger ekstra oppfølging?
- Hvordan vil du beskrive skolen du jobber på?
- Som nyutdannet, hvordan ble du møtt på din skole?
- Hvordan opplevde du at du fikk hjelp til å sette deg inn i ting?
- Hvilke forventninger hadde du til deg selv?
- Hvilke forventninger opplevde du at andre hadde til deg på skolen?

Lærerutdanningen

- Hvor lenge er det siden du hadde praksisperiode gjennom lærerutdanningen?
- I hvilken grad opplever du at praksisperioden i lærerutdanningen representerer hverdagen du har erfart i læreryrket?
- Hva opplevde du som lærerikt i praksisperioden?
- Hva opplevde du at var dekt gjennom praksisperioden?
- Er det noe du savnet i praksisperioden?
- Hva er det fra lærerutdanningen som du opplever som mest nyttig?
- Hva tenker du at praksisperioden bør inneholde?
- I hvilken grad opplever du at lærerutdanningen har gitt deg kompetanse til å bidra inn i et profesjonelt fellesskap?
- I hvilken grad har det nye læreplanverket blitt vektlagt i lærerutdanningen din?
- I hvilken grad har skolens samfunnsmandat vært vektlagt i lærerutdanningen?

- I hvilken grad opplever du at lærerutdanningen har gitt deg kompetanse til å bidra til skoleutvikling på din arbeidsplass?
- Hvordan erfarer du at læreryrket har blitt fremstilt gjennom lærerutdanningen?
- I hvilken grad opplever du at lærerutdanningen har gitt deg en innføring i alle sider ved lærerrollen?
- I hvilken grad opplever du at lærerutdanningen har lagt et grunnlag for videre profesjonell utvikling i yrket?
- Av det du har ervervet deg gjennom lærerutdanningen, hvilke forutsetninger vil du si har vært viktigst for din profesjonelle utøvelse av yrket?
- Hva skulle du ønske at du hadde mer av i lærerutdanningen?

Lærerrollen og kompetanse

- Hva legger du i begrepet kompetanse i forbindelse med lærerrollen?
- Hvis du skal nevne noe konkret, hva tenker du er noen av de viktigste kompetanseområdene for en lærer?
- Hva legger du i begrepet den profesjonelle lærerrollen?
- I hvilken grad erfarer du at du har en kompetanse som gjør deg i stand til å beherske det som ligger i den profesjonelle lærerrollen?
- Hvordan opplever du at du er en trygg og god lærer?
- I hvilken grad er det mulig å være en kritisk reflekterende lærer?
- Hvordan arbeider du med å skape relasjoner til elevene dine?
- Hvordan arbeider du for å skape et godt samarbeid med elevene dine i undervisningen?
- Hvordan arbeider du for å skape et godt skole-hjem-samarbeid?
- Er det noe kunnskap/kompetanse du har opparbeidet deg gjennom yrkesutøvelsen som du tenker at kun er erfaringsbasert?

Yrkesutøvelsen

- I hvilken grad opplever du at læreryrket er sammensatt og komplekst?
- Har du eksempler på konkrete situasjoner hvor du føler at du ikke har hatt god nok kompetanse?
- På hvilken måte har din profesjonelle yrkesutøvelse etter endt lærerutdanning utviklet din kompetanse?

- Hva har du lært om yrkesutøvelsen som du ikke var klar over på forhånd?
- I løpet av de siste 14 dagene, hvordan har det vært å være lærer?
- Har du eksempler på noe som har vært utfordrende de siste 14 dagene?
- Hva er det som har gjort at du føler at du takler de situasjonene på en god måte?
- Hva er det mest utfordrende ved å være lærer?

Undervisning i kroppsøving

- Hvordan opplever du å ha undervisning i kroppsøving?
- Hva opplever du som mest utfordrende med å ha undervisning i kroppsøving?
- Hvordan erfarer du at du klarer å få en god relasjon med elevene dine i kroppsøvingstimene?
- Tenker du at det er noen særegenheter ved faget kroppsøving som gjør at det kan være annerledes å undervise i fra andre fag?
- I hvilken grad opplever du at du klarer å legge til rette for at elever lærer best mulig, uansett forutsetninger, i kroppsøvingstimene?
- Har du noen elever som trenger ekstra oppfølging i kroppsøving?
- Hvordan har det eventuelt vært å legge til rette for eleven/elevene?
- I hvilken grad erfarer du at du har kompetanse til å utøve skjønn i en undervisningssituasjon som ikke går etter planen?

Veiledning

- Når du startet som nyutdannet, har du blitt introdusert for veiledningsordningen på den skolen du jobber på? I det du kom ut i yrkesutøvelsen.
- Hvordan veiledningsordning har dere for nyutdannede på din skole?
- I hvilken grad hadde du kjennskap til dette med veiledning for nyutdannede fra lærerutdanningen din?
- Hvordan opplever du at veiledningsordningen ved din skole har bidratt til å gjøre overgangen fra lærerutdanningen til arbeidslivet enklere?
- I hvilken grad opplever du at du kjenner til det eksterne støttesystemet?
- I hvilken grad opplever du at du har intern støtte på skolen din?
- Hvordan opplever du at du får støtte fra kroppsøvingskollegaer?
- Opplever du at du har noen på skolen du kan spørre om hjelp og støtte hvis du skulle trenge det?

Vedlegg 2: Godkjent søknad fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

31.05.2023, 16:46



[Meldeskjema](#) / [Nyutdannede kroppsøvingslærere møte med den komplekse skolevi...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
615332	Standard	10.10.2022

Prosjekttittel

Nyutdannede kroppsøvingslærere møte med den komplekse skolevirkeligheten

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig

Ellen Berg

Student

Marthe Borchgrevink

Prosjektperiode

01.08.2022 - 01.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

<https://meldeskjema.sikt.no/632bf999-8f4d-4d90-be77-d6ca27aafc31/vurdering>

Side 1 av 2

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet *Nyutdannede kroppsøvingslæreres møte med en kompleks skolevirkelighet*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nyutdannede kroppsøvingslæreres erfaringer og opplevelser i møte med en kompleks skolevirkelighet.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å få økt kunnskap om nyutdannedes erfaringer med kompleksiteten i læreryrket og i hvilken grad de opplever seg kompetent/har kompetanse til å beherske den profesjonelle lærerrollen. Jeg er interessert i å belyse dine hverdags erfaringer som kroppsøvingslærer, samt undersøke hva du har med deg fra lærerutdanningen og hvordan du opplever støttefunksjonene i arbeidslivet. Min masterstudie er et kvalitativt forskningsprosjekt der deltakelsen er basert på intervjuer for å belyse studiens problemstilling. Spørsmålene vil omhandle ulike deler av arbeidshverdagen som lærer (lærerrollen), kompetanse tilknyttet lærerrollen, kroppsøvingsfaget og lærerutdanningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta med bakgrunn i utdanning, yrke og arbeidsplass.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt hvor jeg vil benytte meg av et semistrukturert intervju for å innhente data. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju som vil ta deg ca. en klokke time. Intervjuet i sin helhet vil bli tatt opp, for så å transkriberes ved et senere tidspunkt. Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du samtykker i at denne typen materiale og annet som produseres tilknyttet intervjuet, kan benyttes i forskningsprosjektet som er beskrevet i dette skrevet.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til Norges Idrettshøgskole og ansatte der hvis du velger å ikke delta i prosjektet eller trekker deg underveis i prosjektperioden.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved behandlingsansvarlig institusjon er det kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene, samt feltnotater, lydopptak og transkribering. Alle opplysninger vil bli anonymisert, slik at ingen av intervjupersonene kan gjenkjennes i den ferdige masteravhandlingen. Det gjøres ved hjelp av omskrivninger av personidentifiserende opplysninger og ved å ta i bruk pseudonymer (fiktive navn) på personer, steder og skoler.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. desember 2023. Etter at forskningsprosjektet er avsluttet og godkjent, vil alt datamateriale slettes og notater vil bli destruert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges idrettshøgskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges Idrettshøgskole ved Marthe Borchgrevink, tlf. 48136661, Epost: marthe.borch@live.no
- Norges Idrettshøgskole, Ellen Berg, E-post: ellenbe@nih.no tlf. 99722351
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik, e-post: personvernombud@nih.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student
(M arthe Borchgrevink)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Nyutdannede kroppsøvingslæreres møte med en kompleks skolevirkelighet*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)